

“AÑO DE LA DIVERSIFICACIÓN PRODUCTIVA Y DEL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN”

FACULTAD DE TEOLOGÍA PONTICIA Y CIVIL DE LIMA



INFORME DE INVESTIGACIÓN

“LOS IDEALES DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL 3° GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “LOS CHANCAS DE QUILLABAMBA DEL DISTRITO DE KISHUARÁ PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS-2015”

PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTOR:

OLIVER DE LA TORRE, Simón

ASESORES:

Dr. Marco Antonio Ibarra Contreras.

Lic. Fabio Francisco Galdos Pretto.

PERÚ - 2015

.....
Presidente

.....
Secretario

.....
Vocal

DEDICATORIA:

A Dios por darme la vida y la salud, a mis padres, hermanos por su apoyo incondicional durante el proceso de mi formación profesional; quienes son mi fortaleza y me impulsan a superarme.

AGRADECIMIENTO

Un profundo y sincero agradecimiento:

- ✓ A la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima y a sus autoridades que la conducen, por habernos permitido seguir los estudios de la complementación académica.
- ✓ A los Docentes de la de complementación académica, acompañantes pedagógicos, y equipo de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Por el apoyo y la paciencia en desarrollo y acompañamiento durante el desarrollo del programa.
- ✓ A los compañeros de la promoción 2015 de la complementación académica. Especialización en educación, en la especialidad de Ciencias Sociales, Filosofía y Religión, por compartir valiosas experiencias en nuestra formación.
- ✓ A la comunidad educativa de la I.E. "LOS CHANKAS" de Quillabamba, docentes, padres de familia y a los estudiantes del tercer grado por facilitarme en la realización del presente trabajo de investigación
- ✓ Mi sincero agradecimiento a la Hermana Celinda Cervantes y mis maestros de la Institución.

PRESENTACIÓN

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO:

Oliver DE LA TORRE SIMÓN, estudiante del Bachillerato en Educación de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, con el trabajo de investigación titulado “LAS IDEAS DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL 3° GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “LOS CHANCAS” DE QUILLABAMBA DEL DISTRITO DE KISHUARÁ PROVINCIA DE ANDAHUAYLAS-2015”.

Investigación realizada con la finalidad de conocer los fundamentos, teóricos, pedagógicos psico-pedagógicos, epistemológicos, filosóficos, axiológico de una sesión de aprendizaje sobre la importancia de valor del pudor en los adolescentes; trabajo que se elabora en cumplimiento al Reglamento de Grados y Títulos de la facultad de teología pontificia y civil de Lima para obtener el Grado Académico de Bachiller.

El compromiso como educadores es responder a las exigencias y desafíos que nos presenta la sociedad actual, contribuyendo a la formación de una sociedad justa, libre, humanista y democrática; con estudiantes y docentes a la altura del siglo XXI.

El documento consta de ocho aspectos distribuidos en:

El documento consta de siete aspectos distribuidos en:

- I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
- II. MARCO TEÓRICO
- III. MARCO METODOLÓGICO
- IV. RESULTADOS
- V. CONCLUSIONES
- VI. SUGERENCIAS
- VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Espero cumplir con los requisitos establecidos.

Autor: Oliver De La Torre Simón

ÍNDICE

Portada.....	i
Hoja del jurado.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Presentación.....	v
Índice.....	vi
I. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA.....	10
1.1. Descripción del problema	10
1.2. Problema	11
1.2.1. Problema general	11
1.2.2. Problemas específicos	11
1.3. Objetivos	11
1.3.1. Objetivo general	11
1.3.2. Objetivos específicos	12
1.4. Justificación	12
II. MARCO TEÓRICO	14
2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
2.1.1. Formación y desarrollo de los modernos estados Europeos.....	14
2.1.1.1. Aproximación conceptual de los acontecimientos.....	14
2.1.1.2. Evolución de las monarquías feudales en la Edad Media.	16
2.1.1.3. La monarquía feudal en Francia	17
2.1.1.4. La monarquía feudal en Inglaterra.....	18
2.1.1.5. El origen de los estados modernos.....	19
2.1.1.6. Evolución de los países occidentales: monarquía vs nobleza	23
2.1.1.7. La Revolución Francesa	29
2.1.1.8. Antecedentes.....	29
2.1.1.9. El Antiguo Régimen.....	29
2.1.1.10. Etapas de la Revolución Francesa	30
2.1.1.11. Etapa Monárquica:.....	30
2.1.1.12. Etapa Republicana:	33

2.1.1.13. La era Napoleónica	35
2.1.1.14. Etapa Imperial (1804-1815):	36
2.1.1.15. Consecuencias de la Revolución Francesa.	37
2.2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	38
2.2.1. IDEAS CLAVE	38
2.2.1.1. Educación por competencias.....	38
2.2.1.2. Las competencias	41
2.2.1.3. ¿CÓMO SE ADQUIEREN LAS COMPETENCIAS?	41
2.2.1.3.1. A partir de situaciones desafiantes	41
2.2.1.3.2. De lo general a lo particular y viceversa	42
2.2.1.3.3. Construyendo significativamente el conocimiento	43
2.2.1.4. ¿Cómo se produce el aprendizaje?	43
2.2.1.4.1. Todo aprendizaje implica un cambio	44
2.2.1.4.2. Las mediaciones.....	44
2.2.1.4.3. Aprendizajes que perduran.....	45
2.2.1.4.4. El interés por aprender.....	45
2.2.2. PROCESOS PEDAGÓGICOS QUE PROMUEVEN COMPETENCIAS	46
2.2.2.1. Problemатización	46
2.2.2.2. Propósito y organización	46
2.2.2.3. Motivación/interés/incentivo	47
2.2.2.4. Saberes previos.....	53
2.2.2.5. Conflicto cognitivo	60
2.2.2.6. Procesamiento de la información	62
2.2.2.7. Metacognición	63
2.2.2.8. Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias	66
2.2.2.9. Evaluación	67
2.3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	68
2.3.1. Definición de la fundamentación Psicopedagógica	68
2.3.2. Función primordial de la psicopedagogía	70
2.3.3. Metas de la psicopedagogía	71
2.3.4. Rasgos generales de la psicopedagogía.....	71
2.3.5. Funciones generales del psicopedagogo	72

2.3.6. Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934).....	73
2.3.7. Jean Piaget (1896-1980).....	77
2.3.8. David Paul Ausubel (1918-2008).....	80
2.4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	87
2.4.1. Definición	87
2.4.2. El Paradigma Conductista	88
2.4.3. Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo	95
2.4.4. Paradigma Sociocultural	103
2.4.5. El Paradigma humanista	108
2.4.6. Paradigma constructivista.....	111
2.5. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA.....	113
2.5.1. El hombre.....	114
2.5.2. La realidad.....	116
2.5.3. La percepción intelectual.....	117
2.5.4. La idea del ser.....	118
2.5.5. Sócrates	118
2.5.6. Aristóteles	122
2.6. FUNDAMENTACIÓN AXIOLÓGICA	124
2.6.1. ÉTICA EN LA VIDA HUMANA	124
2.6.1.1. La Ética.....	124
2.6.1.2. Ética está de moda	127
2.6.1.3. Valores o virtudes	128
2.6.1.4. Crisis de valores y el relativismo	130
2.6.1.5. Consecuencias del relativismo en la persona.....	132
2.6.1.6. Axiología educativa.....	132
III. METODOLOGÍA.....	138
3.1. Tipo de estudio.....	138
3.2. Diseño de investigación	138
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	139
IV. RESULTADOS	140
4.1. COMPETENCIAS DEL AREA DE HISTORIA GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA (ciclo VII) 140	

4.1.1. Competencias del área	142
4.1.2. Capacidades del área	143
4.1.3. Indicadores del área	145
4.2. PROCESO DE APRENDIZAJE.....	146
4.2.1. Datos generales	146
4.2.2. Valores y actitudes	148
4.2.3. Temas transversales	151
4.2.4. Competencia – capacidad - indicador	154
4.2.5. Actividades y estrategias.....	155
4.2.5.1. Métodos.....	155
4.2.5.2. Técnicas.....	157
a) De enseñanza	157
b) De aprendizaje.....	158
4.2.5.3. Medios y recursos didácticos.....	159
4.2.6. Momentos Pedagógicos.....	160
4.2.7. Metacognición.....	163
4.2.8. Evaluación.....	163
4.2.9. Resultados del proceso de aprendizaje.....	165
V. CONCLUSIONES.....	176
VI. RECOMENDACIONES	178
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS	187
SESIÓN DE APRENDIZAJE.....	188
RESUMEN DEL TEMA	191
CUESTIONARIO	194

I. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

El interés por querer entender el porqué de la crisis de la educación en nuestro país y, a la vez, el intento progresivo de aplicar los nuevos paradigmas educativos contemporáneos, encarnado en la llamada “educación basada en competencias” es, por hoy, una ardua tarea de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La latente preocupación por entender los fundamentos teóricos, pedagógicos, psico-pedagógicos, epistemológicos, filosóficos y axiológicos, como bases de una planificación excelente en el proceso de aprendizajes, que consecuentemente garantiza el desarrollo de las capacidades según las exigencias de las propuestas pedagógicas contemporáneas, es garantía también para que se logre los fines de la educación propuesta en el Diseño Educativo Nacional peruano.

Como parte de nuestra labor docente a través, de registros etnográficos y fichas de observación, constatamos que los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa “Los Chankas” de Quillabamba situado en el Distrito de Kishuará, Provincia de Andahuaylas, Región Apurímac, presentaban serias dificultades, ya que no cuentan con los medios necesarios como internet o biblioteca para mejorar el nivel de aprendizaje; en ese sentido el Área de historia geografía y economía busca desarrollar capacidades de análisis a partir de los materias emanados por el ministerio y los facilitado por el propio maestro; en el área de Historia, Geografía y Economía se muestra maestros con escasa motivación, de igual manera, se pudo observar que los docentes no utilizan estrategias didácticas novedosas, pertinentes a los estilos de aprendizaje estudiantes y si lo hacían, ésta era de forma inoportuna y con debilidades.

Así mismo, La percepción de los estudiantes hacia el área de Historia, Geografía y Economía no es la más adecuada en cuanto la consideran aburrida, memorística y pasiva, lo cual se corrobora con actitudes que demuestran escasa identificación para con la Historia local, regional y nacional e internacional. Además, los calificativos en el área son bajos.

Es por ello, que optamos por presentar el Proyecto Pedagógico titulado: “los ideales de la revolución francesa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del 3° grado de secundaria de la Institución Educativa los Chancas de Quillabamba del distrito de kishuará provincia de andahuaylas-2015”.donde se busca el desarrollo de los valores universales de igualdad, justicia y libertad, que vienen a ser ideales de la revolución francesa.

1.2. Problema

1.2.1. Problema general

¿Cómo explicar los fundamentos pedagógicos, psicopedagógicos, epistemológicos, axiológicos y filosóficos en el proceso de aprendizaje sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas” del distrito de Kishuará de la provincia de Andahuaylas 2015?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cómo describir los fundamentos pedagógicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015?
- ¿Cómo describir los fundamentos Psicopedagógicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015?
- ¿Cómo describir los fundamentos Epistemológicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015?
- ¿Cómo describir los fundamentos axiológicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015?
- ¿Cómo describir los fundamentos filosóficos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Explicar los fundamentos pedagógicos, psicopedagógicos, epistemológicos, axiológicos y filosóficos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Describir los fundamentos pedagógicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015.
- b) Describir los fundamentos Psicopedagógicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015.
- c) Describir los fundamentos Epistemológicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015.
- d) Describir los fundamentos axiológicos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015.
- e) Describir los fundamentos filosóficos sobre los ideales de la Revolución Francesa en los estudiantes del Tercer Grado de la Institución Educativa Secundaria “Los Chankas”, Andahuaylas 2015.

1.4. Justificación

En estos tiempos se prioriza el aprendizaje basado en competencias; es decir, en y para un saber actuar complejo en la medida que exige movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado. El problema no es sólo que los estudiantes sepan mucho o poco, o que logren aprendizajes de calidad – siendo todo ello muy importante-, sino para qué les servirán esos aprendizajes.

En este contexto se enmarca el presente trabajo y, por supuesto, la sesión de aprendizaje sobre los ideales de igualdad libertad y justicia defendidas y proclamadas en la gran Revolución Francesa y su influencia en el pensamiento de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institucion Educativa “Los Chankas”. A la vez, según lo dicho más antes, el proceso de aprendizaje por excelencia exige tomar decisiones previas a la práctica docente sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera, es decir, la importancia de contar con un conjunto de estrategias de aprendizaje que cada docente diseña y organiza en función de los procesos cognitivos o motores y los procesos pedagógicos orientados al logro de los aprendizajes previstos en cada unidad didáctica, significa que el proceso de aprendizaje pasa a ser CONSTRUCTIVO y SIGNIFICATIVO; (Bonilla, 2011) porque aprender es pensar y enseñar, es ayudar al estudiante a pensar, mejorando diariamente las estrategias o habilidades, y posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes. En este sentido, las fundamentaciones teóricas, pedagógicas, psico-pedagógicas, epistemológicas, filosóficas y axiológicas, son como bases y como el “alma” que nos permite a planificar una buena y sólida situación de aprendizajes.

El interés por el porqué del título, la importancia de los ideales de la Revolución Francesa de Libertad, Igualdad y la Justicia de aquella época que tanto reclamaba y ansiaba, en un mundo de enorme cambios, “ideologizado” en mayor parte, con cambios tecnológicos, cambios en la forma de pensar y de vida, donde los hombres vivimos en un mundo de competencias a tener más, más que a ser más. Es así que se perdió la libertad y nadie piensa en practicar la solidaridad porque prima el egoísmo y el famoso individualismo plateada por el sistema capitalista donde la competencia deshumaniza al hombre día a día y nuestra sociedad es absorbida a un mundo cada vez más relativista que se destruye así misma. Allí surge la pregunta donde quedaron los ideales de LIBERTAD, IGUALDAD Y JUSTICIA por el cual se lucharon en la Gran Revolución Francesa.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1.1. Formación y desarrollo de los modernos estados Europeos

2.1.1.1. Aproximación conceptual de los acontecimientos

Pocos acontecimientos han sido tan controversiales y han originado un debate historiográfico tan prolongado en cuanto a la fecha del origen de los Estados Modernos.

Este hecho es uno de los elementos esenciales que marcan el fin de la Edad Media y el inicio de la Edad Moderna. Pero, ¿Hubo una ruptura o continuidad? ¿Desaparecieron las monarquías feudales como poder o sólo se transformaron?

Este tema tiene en realidad dos partes bien diferenciadas. En la primera realizaremos el estudio del origen y desarrollo del Estado y de la Monarquía desde la Edad Media, para posteriormente realizar en un segundo bloque la evolución de dichas monarquías que derivarán en la formación de lo que conocemos como un Estado Moderno. Todo ello, a través del análisis de los tres países occidentales que mejor plasmaron esta evolución, me refiero a Francia, Inglaterra y España.

Esta evolución institucional ha sido y sigue siendo un tema de debate entre historiadores medievalistas, ya que muchos piensan que es demasiado “exagerado” hablar de Estados Modernos en el S. XV, sino que tienden mejor a ver una lenta evolución del Estado que se irá consolidando a lo largo de los siglos XVI y XVII.

Frente a esta evolución de los Estados Modernos, unificados, donde el monarca adquiere una progresiva autoridad, tenemos que resaltar aquellos territorios donde no hay una estructura centralizada, ni el monarca mantiene autoridad única: es el caso del Imperio Germánico o de las ciudades-Estado de Italia.

Sin duda, el S. XIII será la época de afirmación de las monarquías feudales nacidas siglos antes en el occidente europeo. Frente a la autoridad ostentada hasta entonces por señores y las ciudades y en medio de las disputas entre

papas y emperadores por el dominio del mundo, estas monarquías irán consolidándose como un nuevo poder. Tres van a ser los objetivos de estos monarcas feudales:

- ✓ Extender sus dominios a costa de los territorios de los señores feudales.
- ✓ Obtener de las ciudades el apoyo económico y militar para sus campañas.
- ✓ Conseguir que las leyes dictadas en sus dominios, se aplicasen en todo el territorio.

Por otra parte, la Guerra de los Cien Años (1339-1453) con su cortejo de hondas miserias y conmociones sociales, marca la gran crisis en cuyo curso Europa abandona la Edad Media. Se vislumbra un mundo nuevo caracterizado desde el punto de vista político por la concentración de poder, de lo social por la pérdida de poderes de las clases privilegiadas y de la moral por la emancipación del individuo; revelándose estas conmociones con mayor amplitud en aquellos países, que sin trabas en su libre evolución, resultan los más avanzados económicamente.

Desde finales del S. XII, el sistema señorial comienza a mostrar los primeros síntomas de su descomposición bajo la acción del comercio. Por todas partes donde nacen villas se va constituyendo una población burguesa y de campesinos libres, desapareciendo progresivamente la servidumbre. La jerarquía anquilosada (sobre la cual descansa toda la sociedad medieval) se hace flexible y la emancipación económica y social provoca una libertad intelectual. Esta renovación intelectual y sus repercusiones provocarán el surgimiento de herejías que afectarán al poder, hasta entonces indiscutible, del papado. Apoyándose en la burguesía, los reyes feudales centralizan la autoridad y organizan el sistema monárquico. El uso de una misma lengua, intereses económicos afines y aspiraciones sociales, vienen a construir la base de verdaderas naciones.

Desde los siglos XII-XIV los reyes de España, Inglaterra o Francia recurrirán para gobernar a las Cortes, Parlamentos, Estados generales, asociando así las fuerzas vivas de la población a la monarquía. Esta constitución de poderes

nacionales irá descoyuntando la concepción cristiana del poder ecuménico de la Santa Sede, y la autoridad temporal del papa terminará cediendo ante el poder de los reyes, sostenido por las opiniones populares. Así se barren, simultáneamente y por las mismas causas, el régimen señorial, el feudalismo y la potencia teocrática. Cuando la Guerra de los Cien Años toca a su término, a finales del S. XV, las monarquías autoritarias están creadas.

2.1.1.2. Evolución de las monarquías feudales en la Edad Media.

En la cristiandad, había dos grandes poderes, el poder espiritual, ostentado por el pontífice y el poder temporal en manos del emperador; cada uno de ellos tenía una esfera propia de actuación. Desde que en el año 800 D.C. Carlomagno fue coronado emperador de Roma por el papa, Europa disponía de un brazo armado para su defensa.

Podemos decir que el viejo imperio romano había sido restaurado. Los dos poderes estaban llamados a entenderse, pero ¿Qué ocurriría si pugnaban entre sí? Realmente sus esferas de influencia no estaban claramente delimitadas. El papa intervenía en los asuntos temporales al considerar que el emperador le estaba sometido. Por su parte, los emperadores interferían en cuestiones eclesiásticas, en especial desde que desaparecidos los carolingios el imperio se trasladó a tierras germánicas. Con este caldo de cultivo estalló en el S. XI la “querella de las investiduras”, pugna entre el emperador germánico y el pontífice que disputaban en el fondo la supremacía en el seno de la cristiandad. Aunque la querella se zanjó en 1122 los enfrentamientos entre papas y emperadores prosiguió durante los siglos XII-XIII.

La lucha por el dominio del mundo concluyó en 1250 con el triunfo del papado y la ruina del Imperio Germánico (que no logrará recuperarse nunca de la derrota). Pero, como, el triunfo del papado no iba a ser duradero. A comienzos del S. XIV en Europa las ideas nacionales estaban presentes, y resultaba ya anticuado y fuera de lugar hablar ya de poderes universales. Así pues, el Imperio perdió el papel que teóricamente poseía de “velador” de la cristiandad. El Imperio se convirtió en un asunto específicamente alemán. Este proceso fue

paralelo al auge de las monarquías nacionales. A medida que crecía el poder de los reyes se debilitaba aún más el del emperador y es que no tenemos que olvidar que este cargo se accedía a través de una elección. Podemos afirmar por tanto, que el título imperial en los S. XIV-XV fue casi un título honorífico, incluso en la propia Alemania el poder efectivo lo poseían los grandes príncipes territoriales.

En contraste con el progresivo debilitamiento del imperio y el papado, se asistían en la Europa bajomedieval occidental al creciente fortalecimiento de las monarquías. Éstas actuaban sobre territorios más reducidos que los del imperio, pero sin duda, más homogéneos.

Entre algunas de las claves de su éxito están:

- ❖ El establecimiento de forma temprana del principio de sucesión hereditaria (lo que sin duda le hace tener solidez).
- ❖ Rescataron como instrumento el Derecho Romano para afirmar sus atribuciones.
- ❖ El desarrollo alcanzado en el ámbito de las instituciones (judicial y fiscal). En el transcurso de los S. XI-XII se pusieron los cimientos de las asambleas parlamentarias. Eran instituciones integradas por todos los estamentos sociales que de alguna manera comienzan a participar en el gobierno de sus respectivas naciones. Hablamos de las Cortes, los Estados Generales.
- ❖ Una tímida aparición de sentimientos nacionales (comienzan unas mismas señas de identidad: la lengua, los símbolos) cada día iba tomando más importancia tanto la capital como las fronteras, a la vez que crecía la hostilidad hacia los súbditos de otras monarquías vecinas.

2.1.1.3. La monarquía feudal en Francia

Es el ejemplo más claro de una monarquía que va acaparando el poder y autoridad de forma progresiva. En un principio, sus dominios eran más

pequeños que los de muchos señores de la propia Francia, y aunque tenían importancia: se coronaban con un acto ceremonial, se consagraban en la catedral, en la práctica, era un señor más.

Será entre los siglos XI-XIV cuando los reyes irán tomando una autoridad efectiva sobre los señores feudales, llegando a extender sus dominios hasta casi los límites de la actual Francia. Una serie de reyes de la Dinastía de los Capetos consolidarán la institución monárquica y aumentarán su prestigio. Este triunfo estuvo basado en el principio dinástico - coronaban en vida a sus herederos, evitando así problemas sucesorios con los nobles-, en la afirmación de su autoridad dentro de sus propios dominios - pacificando sus territorios- y en la realización de una hábil campaña propagandística hacia su prestigio - reconociéndose como reyes taumaturgos que podían curar enfermedades.

2.1.1.4. La monarquía feudal en Inglaterra

Para entender la monarquía inglesa de este largo período tenemos primero que conocer el origen de la continua rivalidad que va a mantener con Francia. Podemos decir que la monarquía inglesa se inició en el S. IX con príncipes sajones.

Posteriormente, el rey sajón Eduardo I designa como su sucesor a su primo Guillermo -francés, Duque de Normandía, y por tanto, vasallo del rey de Francia-. Aunque en un principio no fue aceptado por los propios ingleses -por ser francés-, Guillermo “el Conquistador” reclamará la Corona y conquistará Inglaterra en 1066. Como podemos prever, a partir de entonces va a existir una situación de enfrentamiento permanente entre Francia e Inglaterra, puesto que el rey inglés -vasallo del rey de Francia- seguirá manteniendo los extensos territorios que como vasallo tenía en Francia, lo que constituía más de la mitad del territorio francés total.

Entre los reyes que irán fortaleciendo la autoridad monárquica en Inglaterra destacan por ejemplo Enrique I que logró extender su poder gracias entre otras cosas a la creación de un sistema de justicia real -con jueces itinerantes que

viajaban por todo el Reino-, y a la organización de los servicios centrales como la chancillería o la hacienda.

Enrique II de Plantagenet siguió esta senda de fortalecimiento de la autoridad real reformando la administración británica, dotándola de más unidad. Además, su matrimonio con Leonor de Aquitania lo convirtió en el rey más poderoso de Europa del momento, ya que además de rey de Inglaterra controlaba casi toda la Francia atlántica.

Tendremos que esperar varios años (ya que el poder del monarca se debilitará en tiempos de Juan sin Tierra hasta la llegada de Eduardo II (1272-1306), celoso defensor de las prerrogativas reales, pudo recuperar el poder real evitando roces con el parlamento, además desarrolló una política exterior de expansión ocupando el Reino de Gales y anexionándose territorios escoceses.

2.1.1.5. El origen de los estados modernos

a. La Gran Guerra de la Baja Edad Media: la Guerra de los Cien años 1339-1453.

La causa del estallido de la guerra no es otra que la reivindicación de los derechos a la corona de Francia por parte del rey de Inglaterra Enrique III. Lógicamente el pueblo francés no quería a un rey inglés en el trono, de ahí que apoyaran a la candidatura francesa encabezada por Felipe de Valois. Esta guerra tan duradera tiene como características más notorias, el que no fuera una guerra aislada, sino que participaron en determinados períodos otros países como la Corona de Aragón, Castilla o Portugal, y por otra parte que el desarrollo de la guerra estuvo siempre favorecido por las crisis económicas, la peste y el hambre. Inglaterra (que preparó bien la batalla desde el primer momento) parecía la clara favorita; fue venciendo en todos los campos, e incluso el rey de Inglaterra llegó a proclamarse en París como rey de Francia, pero entonces apareció la figura de Juana de Arco, que apoyando al delfín Carlos (futuro Carlos VI) expulsaron a los ingleses de Francia.

La consecuencia más importante del conflicto, y la que nos atañe para el tema (a parte de la evidente crisis económica, de tierra, de población) es que sólo fue el poder real el único que salió fortalecido de la guerra, iniciando el camino hacia el Estado moderno. ¿Cómo pasó?, pues que sin darse cuenta, las medidas que tomaban a causa de la guerra contribuían a potenciar las monarquías nacionales: surgieron los soldados de oficio (ya que los ejércitos de los señores feudales no eran suficientes), incremento de la presión fiscal, justificada por la guerra y que a la larga fortalecería las finanzas regias.

b. Las nuevas ideas políticas

Sin duda, es otro factor importante que ayuda a la formación y evolución hacia el Estado moderno. Como ya comentamos anteriormente, a lo largo de toda la Edad Media impera en Europa la idea política del poder universal - con el emperador y el pontífice- , pero como hemos ido viendo, estos dos poderes entraron en disputas por ver quién prevalecía sobre el otro - poder temporal/espiritual-. El origen de estas disputas deriva de una confusión de base: ambos poderes afirmaban que su autoridad procedía de Dios - de esto, siempre salía mejor parada la Iglesia, ya que entendía que su poder estaba por encima del poder civil, llegando incluso a negar la autonomía de reyes y emperadores-.

Este panorama confuso, origen de tantos conflictos va a comenzar a aclararse gracias a la introducción de una serie de nuevas ideas que van a afirmar la autonomía del poder civil respecto a la Iglesia.

Hablamos por tanto de una nueva Teoría del poder. Ésta, se basaba por una parte en los escritos de Aristóteles - sobre todo del tomo III “Del Estado y del ciudadano. Teoría de los gobiernos y de la soberanía, de su magistral obra La Política-, donde afirmaba que el Estado estaba formado por la agrupación de ciudadanos para obtener el bien común y que esto se conseguía mediante las leyes -que son la expresión de la voluntad de los ciudadanos-. Y por otra parte, también se basaba en la difusión del Derecho Romano. Sobre estas ideas, una serie de pensadores sentarán las bases de la ciencia política moderna. Así, Santo Tomás de Aquino afirmará que el hombre como ciudadano debe

participar en el gobierno y en la elaboración de las leyes. También ahondara en la idea de que el rey personifica la voluntad de los ciudadanos, y sobre todo refuerza el concepto del Estado autónomo, ya que para él, sus fines son otros a los de la Iglesia -“congregación de hombres”: fines naturales, “congregación de fieles”: fines espirituales-. Marsilio de Padua por su parte introducirá el concepto de soberanía territorial, según el cual el rey tiene plena autoridad en su reino. En práctica, esto viene a negar la universalidad de los poderes imperiales - el emperador es un rey más, sin poderes fuera de su reino- y a la vez provoca el ocaso de las estructuras feudales, ya que el rey tiene ahora derecho a legislar y juzgar en todo su reino, perdiendo por tanto sentido los señores feudales. Otra idea renovadora de Marsilio será la afirmación de que la ley es la expresión de la voluntad popular y que es el pueblo quien la hace, por tanto, el poder ejecutivo -el rey- es responsable ante ese pueblo.

Naturalmente, los reyes van a aceptar la idea de la autonomía del estado - ganando así la batalla con la Iglesia- y el concepto de soberanía territorial - negando así el poder imperial-, pero ni por asomo, aceptarán la idea de que el poder procede del pueblo. No obstante, las ideas populistas influyeron en la nueva estructura política, por eso, las antiguas instituciones medievales de órganos consultivos como la Curia, van a sufrir una transformación apareciendo las asambleas representativas - las Cortes, el Parlamento, los Estados Generales, la Dieta- donde de algún modo van a participar ciudadanos del reino.

Por último decir, que el peso político de estas instituciones ha generado mucho debate entre los historiadores. Algunos ven en ellas los precedentes del moderno parlamentarismo, otros en cambio, estos organismos no tuvieron capacidad legislativa, convirtiéndose en nuevos portavoces de intereses cerrados y oligárquicos.

c. El fortalecimiento del poder real

Al mismo tiempo que en la economía y en la sociedad de la Europa occidental de mediados del siglo XV se iban produciendo transformaciones, se producen

también cambios en la forma de organización política, hasta lograr una progresiva centralización del poder por parte de la monarquía.

A finales del S.XV, con una monarquía consolidada ya como un poder fuerte, podemos apreciar las características de lo que a ser el Estado Moderno: la centralización del poder político y su concentración en su rey, ya que era el único que tomaba las decisiones. La obligación de obediencia al rey por parte de todos los habitantes de su reino -consolidando ya el concepto de soberanía territorial, lo que irá produciendo sentimientos patrióticos-. La creación y utilización de nuevos instrumentos para asegurar la obediencia al poder centralizado:

- ❖ El Derecho: Fue un instrumento muy eficaz para la formación de los grandes Estados europeos de finales del S. XV. Los monarcas, a través de los juristas organizaron los sistemas de leyes necesarios para el gobierno. Frente a la dispersión normativa de la Edad Media, esta nueva organización va a servir como elemento unificador que favorecerá la centralización del poder.
- ❖ El Ejército: La guerra y el ejército son dos elementos fundamentales en la formación del Estado Moderno. Recordemos como la guerra de los Cien Años benefició sobre todo el fortalecimiento del poder real. Se hizo primordial para el Estado la creación de un ejército permanente -independiente de todo vínculo feudal-, un ejército que obedezca las preeminencias del soberano.
- ❖ La Burocracia Administrativa: Era el conjunto de funcionarios que trabajaban bajo las órdenes del rey y que se fueron especializando en la atención de los problemas del gobierno. Sus orígenes se sitúan en el S. XV coincidiendo con el fortalecimiento de la monarquía, como resultado del proceso de centralización política. Según el historiador M. Weber: “El funcionariado es la piedra angular del Estado Moderno y de la moderna economía”.

El número de funcionarios fue creciendo a medida que el poder real centralizaba la resolución de todos los asuntos económicos, sociales, judiciales y políticos.

- ✓ Los Impuestos: La organización de un sistema general de impuestos sirvió para integrar la sociedad y el territorio de los nuevos Estados. Se establecieron impuestos regulares y obligatorios - aunque las clases sociales privilegiadas quedarán exentas del pago de los impuestos indirectos.
- ✓ La Diplomacia: La transformación del universo político supuso la creación de un sistema de Estados basados en el equilibrio, por eso, comienza a ser necesario el instrumento de la negociación. De esta forma, la diplomacia sirvió como un conducto de información política y económica, como instrumento de negociación y como una pieza necesaria en el desarrollo de las empresas bélicas. La diplomacia perseguía, por medios distintos que la guerra, los mismos fines de acrecentamiento y definición más precisa del ámbito estatal ante los mundos exteriores.

2.1.1.6. Evolución de los países occidentales: monarquía vs nobleza

Durante la guerra de los Cien Años, Francia alcanzará su unidad. Al igual que en la mayoría de los países occidentales, la monarquía tendrá como único rival a la hora de centralizar el poder a la alta nobleza, es decir, a los grandes señores. El caso francés no será menos. El peligro de la monarquía francesa estaba en los grandes señores -Bretaña, Borgoña, Orleáns - que pretendían dominar el consejo del rey. Con Luís XI (1461-1483) se vivió una larga lucha contra la alta nobleza: negoció, prometió y pagó dinero para desarmar a sus enemigos. Por otra parte extendió sus dominios, arrebatándole parte a Borgoña, incorporó el Rosellón y Cerdeña -que pertenecían a la Corona de Aragón-, compró Montpellier, además, a través de enlaces matrimoniales integró la mayoría de los antiguos territorios feudales que todavía quedaban en suelo francés.

Por todo ello, podemos afirmar que en 1541 Francia era ya el Estado más extenso y más unificado de todo el occidente europeo.

Por su parte, Inglaterra, a principios del S. XV estaba dominada por unas 50 familias de lores. Éstas se aglutinaron más tarde en torno a dos poderosas familias, los Lancaster, que tenían como emblema la rosa roja, y los York, cuyo emblema era la rosa blanca. Ambas se enfrentaron en una guerra civil, “la guerra de las dos rosas”, que terminará con la subida al trono de una nueva dinastía, los Tudor, con Enrique VII - que estaba emparentado con ambas familias-. La única beneficiada de la guerra fue una vez más la monarquía, que con el apoyo de una burguesía deseosa de paz, supo imponer su autoridad a los nobles.

En cambio, Castilla vivirá uno de los peores momentos de la monarquía con Enrique IV, ya que en esta época el pulso por el control del poder estará muy reñido entre el rey y la nobleza. Enrique IV - rey de personalidad débil- consiguió en un primer momento sostener el dominio monárquico apoyado por la pequeña nobleza. La lucha con la alta nobleza fue tal, que incluso se llegó al extremo de destronar simbólicamente al rey en lo que se conoció como “la farsa de Ávila”.

Finalmente, el problema sucesorio provocará incluso una guerra civil hostigada por dos secciones nobiliarias claramente definidas, por una parte los que apoyaban a Juana -hija de Enrique IV- y por otra los que apoyaban a Isabel -hermana de Enrique IV-. Definitivamente, Isabel será coronada reina, lo que quizás no sabían los nobles que la apoyaron es que Isabel I no iba a estar dispuesta a someterse a las presiones de los nobles. Tras su matrimonio con Fernando de Aragón y la fuerte personalidad autoritaria de ambos provocará el establecimiento de una monarquía autoritaria. Con una política inteligente y apoyada por la Corona de Aragón dominó y apaciguó a la nobleza castellana. Por tanto, los reyes Católicos lograron controlar el creciente poder de la nobleza formando un Estado con fronteras perfectamente delimitadas -para contentar a la nobleza, se las “gano” ofreciéndoles cargos públicos bien remunerados-.

Podemos decir, que a finales del S. XV la unión personal de los dos grandes reinos --Castilla y Aragón -- consolidó la unión territorial de los reinos peninsulares y supuso el afianzamiento de la monarquía autoritaria. Aunque tenemos que dejar bien claro, que el nuevo Estado creado por los reyes católicos fue una mera asociación dinástica, no una unidad de los reinos. Ambos reinos tenían los mismos monarcas, pero no había ningún cambio en lo que a instituciones se refiere en cada uno de ellos.

Por otra parte, aunque la unión de la Corona se consideró una unión entre iguales, la balanza en lo que a protagonismo se refiere se inclinó en favor de Castilla. ¿Por qué?, pues porque geográficamente tenía la ventaja de su situación central, y porque su extensión era tres veces mayor a la de Aragón. Además mantenía una economía muy fuerte gracias a sus riquezas laneras y a sus vinculaciones atlánticas, sin olvidar que su superioridad demográfica era aplastante. Por otra parte, las leyes e instituciones de Castilla no obstaculizaban la centralización del poder en la figura del monarca a diferencia de Aragón, donde la autonomía de sus Cortes y sus leyes forales eran muy fuertes.

Por estas cuestiones, los reyes católicos fueron conscientes que desde Castilla podrían articular de forma más perfecta el nuevo Estado. Así pues, por razones naturales, Castilla tendrá el papel dirigente en la unificación del nuevo Estado, convirtiéndose en el punto de apoyo de la política de los soberanos. No obstante, aunque la supremacía castellana propició la expansión de su lengua y su propia cultura, los súbditos de los reyes católicos se consideraban primero aragoneses o vascos ante que españoles.

Así pues, la unión de las dos coronas fue solamente el comienzo de la unificación de España. Unificación que pacientemente tratarán de fundar los reyes católicos, para ello, y entre otras cosas fomentarán los matrimonios de familias de nobles catalanas y castellanas, colocarán a eclesiásticos castellanos en importantes cargos en Cataluña, y ante todo, supieron ser pacientes y no enfrentarse a las autonomías de los Reinos de la Corona de Aragón para no debilitar la unificación - por tanto, aquí no se planteó la batalla de la centralización ya que con centralizar Castilla sobraba para afirmar el poder estatal, con sólo dos instrumentos: los impuestos y el ejército-. Por otra parte,

la unificación religiosa fue también un elemento de unidad territorial, con la creación de la Inquisición -única institución que funcionaba en los dos reinos-, sin olvidar también la demagógica expulsión de los judíos. También contribuyeron a la unificación la propia política expansiva, ya que incrementaba el sentimiento de un Estado unificado con unas fronteras bien delimitadas - toma de Granada, 1492; ocupación de las canarias, 1496; anexión de Navarra, 1512; conquistas de emplazamientos estratégicos en el norte de África como Melilla u Orán- y por supuesto, la política de alianzas matrimoniales, que garantizaba la estabilidad del nuevo estado.

A diferencia de los Estados occidentales, que a pesar de la crisis consiguieron consolidar su unidad, el Sacro Imperio Germánico -formado tradicionalmente por Alemania, parte de Italia y Borgoña- estaba en plena desintegración, ya que los territorios que la componían iban adquiriendo una progresiva autonomía. Así, la zona suiza se unió formando la Confederación Helvética. Los Países Bajos se incorporaron a los dominios del Ducado de Borgoña y los grandes príncipes alemanes por su parte iban consolidando su poder en sus territorios frente a la mermada autoridad del emperador.

Pero, en el mapa político de la Europa bajomedieval encontramos, además de los poderes universales y de las monarquías otras formas de organización política. Me refiero a las ciudades-estado. Aunque en tierras germánicas había ciudades que actuaban con independencia de los príncipes como la ciudad de Hamburgo, serán en el norte y centro de Italia donde realmente florecerán con más fuerzas estas ciudades-estado. Estas ciudades eran bastante grandes y ricas y solían estar organizadas como Repúblicas independientes, y gobernadas por grandes familias -como los Médici en Florencia-.

Italia en definitiva, presentaba en la baja Edad Media un panorama político rico y diverso, pues a las ciudades-estado del norte y centro había que añadir los Estados Pontificios y el Reino de Nápoles. No es extraño por tanto, que de allí salieran algunos de los pensadores más lúcidos en el campo de la teoría política -Marsilio de Papua, o el propio Maquiavelo-. No obstante, tenemos que decir, que estas ciudades -Venecia, Génova- que habían constituido el motor económico de la Edad media y que sin duda seguirían manifestando un nivel

cultural importante, estaban destinadas o condenadas en un futuro inmediato a quedar relegadas a un segundo orden ya que no tenían posibilidades de convertirse en los Estados Modernos que comenzaba a florecer. Y es que tenemos que ser conscientes que en el mundo nuevo que se estaba creando había que hacer frente a toda una serie de obligaciones que desbordaban la capacidad de cualquier ciudad-estado, por muy rica que fuera esta. Hablamos de embajadores, gastos militares, funcionarios. Gastos que ya de por sí son difíciles de mantener para los grandes Estados que se han ido construyendo - Francia, Castilla, Inglaterra- cuanto más para una ciudad-estado.

Podemos decir que acabada la guerra de los Cien Años, la mayor parte de los países europeos se enfrentaron a un problema común: la pugna por el poder entre la nobleza y la monarquía. Estas luchas casi siempre terminaron con el triunfo del poder real. A finales del S: XV la monarquía se consolidó como un poder fuerte frente a la nobleza.

Otro punto que no debemos olvidar es que el desarrollo del Estado y de la monarquía se inicia a mediados del S. XV, entendiendo que el Estado nace como oposición al feudo y el monarca como oposición al poder feudal. El Estado no crea a la nación, más bien crece, se transforma y realiza con ella. Pero esto sucede cuando los soberanos saben y pueden encauzar las aspiraciones del grupo social que sustenta al Estado - recordemos que los poderes del monarca estaban limitados: respetar privilegios, las costumbres nacionales-. En realidad, el Estado Moderno se desarrolló donde existe cierto sentido de una comunidad más amplia, la comunidad del país entero; y ello fue siempre resultado de una monarquía excepcionalmente fuerte, que había impuesto enseguida una autoridad efectiva sobre todos sus rivales. El Estado pues, nace y se desarrolla donde el soberano está en condiciones de llevar a cabo esta tendencia existente en el ambiente de realizar una unidad. Esta unidad estatal sin embargo, es más precaria de lo que se suele considerar, ya que el desarrollo de una conciencia nacional irá contribuyendo muy lentamente a lo largo de los siglos XVI-XVII a formar la unidad estatal.

Aparte de estos Estados Modernos, en otros países como Polonia o Dinamarca se conservará el poder bajo cierta forma electiva, lo que provocará que su

avance hacia la creación del Estado Moderno sea más lento, ya que tendrán más dificultades para fortalecer y reestructurar el sistema político bajo el poder de la monarquía.

En definitiva, muchos historiadores debaten sobre el desarrollo del Estado Moderno, sobre cuándo podemos hablar ya de una monarquía absoluta, de un poder verdaderamente centralizado, de un sentimiento nacional.

Realmente, para hablar de un Estado Moderno bien desarrollado tiene que cumplir a mi juicio dos elementos básicos: el tener ya una monarquía autoritaria y absoluta con un gran poder y el que se asimile la conciencia colectiva de Estado por parte de toda la población. Algunos autores hablan de que la monarquía absoluta se consigue a finales del siglo XVI, pero parece que es demasiado prematuro. Recordamos que en el S. XVI todavía es fuerte el peso de los llamados “poderes intermedios”. Cada ciudad, condado o estamento deseaban mantener sus franquicias y el respeto por parte del soberano.

Además la lentitud de las comunicaciones favorecía la autonomía de las regiones apartadas. Incluso hablar de un ejército permanente en el S. XVI es cuestionable. Por todo ello, el soberano tenía en la práctica mayor limitación a su poder de lo que se viene considerando con frecuencia.

Por último cabe destacar los cuatro elementos básicos para que un Estado pueda considerarse verdaderamente moderno:

- ❖ Una cierta entidad territorial.
- ❖ El establecimiento de un poder central suficientemente fuerte.
- ❖ Supresión o al menos drástica reducción del antiguo poder feudal.
- ❖ La creación de una infraestructura suficientemente sólida: burocracia, finanzas, ejércitos, diplomacia.

2.1.1.7. La Revolución Francesa

2.1.1.8. Antecedentes

Se llama Revolución Francesa al movimiento político, social, económico y militar que surgió en Francia en 1789 que trajo como consecuencia el derrumbe de la monarquía absoluta, a la vez que originó el establecimiento del gobierno republicano democrático difundiendo los ideales de Libertad, Igualdad, Fraternidad y Soberanía Popular (Copleston,1989).

2.1.1.9. El Antiguo Régimen

Se denomina así al estado político, social y económico de Francia antes de la Revolución; se caracterizó por el predominio de las injusticias, las desigualdades y los privilegios, causas verdaderas de la Revolución Francesa (Fernández, 2009).

Causa política. En Francia reinaba una monarquía absoluta con poder ilimitado. El Rey se creía designado por Dios para gobernar, procedía de una forma arbitraria, no daba cuentas a nadie. Además no había libertad individual; ni existía libertad de conciencia y existía una falta de igualdad frente a la ley.

Causa social. Francia estaba basada en la desigualdad. Se distinguían tres clases sociales: Clero, Nobleza y Estado Llano, siendo las dos primeras privilegiadas.

- ✓ **Clero:** Primera clase social. Se dividía en: Alto clero, dueño de grandes riquezas, privilegios y exonerado del pago de impuestos. Formaban, generalmente, la corte de Versalles. El Bajo clero, de modesta condición, que simpatizaba con la Revolución.
- ✓ **Nobleza:** Se dividía en Gran Nobleza, poseedora de grandes riquezas y Pequeña Nobleza residía en provincias y no tenía recursos.
- ✓ **El Estado Llano:** Era el pueblo, la masa más voluminosa de la población de Francia. Carecía de privilegios y de derechos. Sólo la burguesía disfrutaba de buena posición económica. La burguesía hizo la

Revolución. El Estado Llano era el que soportaba los impuestos del Estado.

Causa económica. La situación de Francia presentaba las siguientes características: el monopolio de la riqueza en beneficio del clero y la nobleza; el pago de los impuestos sólo para el Tercer Estado; decadencia del comercio y de la industria; falta de libertad de comercio y de trabajo; el derroche fiscal de la corte de Versalles.

2.1.1.10.Etapas de la Revolución Francesa

Se distinguen tres etapas durante la Revolución Francesa (1789-1815):

2.1.1.11.Etapa Monárquica:

Estados Generales (5-5-1789)

Para resolver la situación económica de la Hacienda Real, el rey Luis XVI se vio forzado a convocar los Estados Generales, que eran una institución tradicional francesa, constituida por diputados representantes de los tres estamentos, que llevaba siglo y medio sin reunirse. Tenían el poder de decidir sobre la aprobación de nuevas leyes o nuevos impuestos.

En las elecciones salieron elegidos 1,200 diputados pertenecientes a las tres clases sociales, distribuidos así: 300 por el clero, 300 por la nobleza y 600 por el estado llano.

El 5 de mayo de 1789 se inauguró los Estados Generales con el discurso del rey que disgustó a los "patriotas". Se pretendió votar por clases, un voto por clase, pero los miembros del Estado Llano se opusieron. El rey se negó a ello y el pueblo se constituyó en Asamblea Nacional.

Asamblea Nacional (17-6-1789)

Ante esta situación el rey clausura el local. Los miembros de la Asamblea Nacional ocuparon un salón del palacio de Versalles (destinado a jugar a la pelota vasca) Allí se realizó la histórica sesión del Juego de la Pelota donde juraron no separarse hasta haber

dado una Constitución a Francia. La formación de la Asamblea Nacional significaba verdaderamente el principio de la Revolución (Espinoza).

El rey se vio obligado a aceptar los hechos consumados y con su consentimiento, la Asamblea Nacional se convirtió en Asamblea Constituyente, cuya labor sería redactar una Constitución.

Asamblea Constituyente (1789-1791)

El pueblo, sabedor que el rey preparaba un golpe de estado, se movilizó inmediatamente. El 14 de julio de 1789 atacó la Bastilla, fortaleza que servía de prisión de Estado y que era considerada como el símbolo del despotismo monárquico. Esta multitud de asaltantes de la fortaleza tomó como emblema una bandera tricolor (rojo y azul que son los colores de París y el blanco que es color de la monarquía) Estos movimientos revolucionarios se extendieron por todo el país.

El 4 de agosto de 1789 se decretó la Abolición de todos los Derechos y Privilegios Feudales, significando la supresión del diezmo, de los servicios personales y de los derechos feudales. Los campesinos se calmaron y muchos siguieron la Revolución cuando la Asamblea se apropió de los bienes de la Iglesia, especialmente sus tierras.

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Pocos días después, el 26 de agosto de la Asamblea votaba y aprobaba esta declaración:

- ✓ Todos los hombres son libres e iguales en derechos.
- ✓ La soberanía reside en la Nación.
- ✓ Los derechos naturales como la libertad, la igualdad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión, no deben ser violados.
- ✓ Las libertades de pensamiento y creencia son igualmente sagradas y no deben estar sometidas a censura alguna.

El rey tardaba en promulgar las resoluciones y surgió el descontento general. El día 5 y 6 de octubre una muchedumbre de hombres, mujeres y niños marcharon hacia Versalles. Ante ello, Luis XVI aceptó trasladarse a París.

El 12 de julio de 1790 se promulga la Constitución Civil del Clero en la que entre otras cosas se decía:

- ✓ Nacionalización de los bienes de la Iglesia.
- ✓ Establecimiento de un sueldo para los eclesiásticos.
- ✓ Supresión de los conventos y del clero regular.
- ✓ Reducción del número de obispos.
- ✓ Disposición que los obispos y párrocos debían ser elegidos por el voto ciudadano, sin intervención del Papa.

El Papa Pío VI rechazó dichas reformas y se produjo la ruptura entre la Iglesia y la Revolución.

Promulgación de la Constitución de 1791.

En septiembre de 1791 la Asamblea promulgó la Constitución que tenía carácter monárquico y establecía la división de los poderes: el poder ejecutivo, ejercido por el rey y los ministros que él elegiría y que serían los responsables ante la Asamblea; el poder legislativo, formado por una sola Cámara; el poder judicial, formado por los jueces elegidos por el voto popular (GER, 1971).

Asamblea Legislativa (1791-1792)

La obra de las Asambleas Constituyente y Legislativa se suelen considerar como una revolución moderada.

La Asamblea Legislativa tuvo una duración de un año.

Los representantes de esta nueva Asamblea eran casi todos nuevos. Se hallaban agrupados formando los siguientes partidos políticos:

- a. **Los Fuldenses o Constitucionalistas**, de tendencia monárquica, hombres de derecha.
- b. **Los Girondinos**, que procedían de la Gironda (capital de Burdeos) y eran republicanos moderados. Representaban a la burguesía comercial.

- c. **Los Jacobinos y los Montañeses**, eran republicanos radicales, de resoluciones violentas. Se les llamó montañeses por ocupar la parte alta de los asientos de la Asamblea.

El acto más importante de la Asamblea Legislativa fue la declaración de guerra a Austria bajo la presión de los girondinos. Los franceses ganaron y con ello se acusó a Luis XVI de traición y se le quitó toda autoridad, al tiempo que se le encarceló.

2.1.1.12.Etapa Republicana:

La Convención (1792-1795).

Esta asamblea tuvo que hacer frente a una situación difícil surgida como resultado de la lucha civil que azotó Francia y a causa de las guerras que tuvo que librar con potencias extranjeras.

Los principales actos fueron:

- a) Decretó la abolición de la Monarquía y promulgó el establecimiento de la República (21 de septiembre de 1792).
- b) Sancionó el sufragio universal al conceder el derecho de voto a todo ciudadano mayor de 21 años.
- c) Procesó y condenó a muerte a Luis XVI acusado de conspirar contra la Revolución en complicidad con potencias extranjeras. El 21 de enero de 1793, Luis XVI fue ejecutado.

El Régimen del Terror

Las diferencias entre los girondinos y los jacobinos se fueron agudizando con la condena a muerte de Luis XVI. Ante esto se vio por conveniente instaurar un Gobierno Revolucionario que instauró aquella época conocida con el nombre de Época del Terror bajo el gobierno de Maximiliano de Robespierre. Envío al patíbulo a millares, incluso a caudillos de la Revolución como Dantón,..., sucumbieron también María Antonieta, Lavoisier y el propio Robespierre, ejecutado por sus enemigos en la Convención.

El gobierno del Terror estuvo formado por tres comités:

- a. **El de Salvación Pública**, encargado de la defensa de Francia, con Robespierre como miembro principal.
- b. **El de Seguridad General**, fiscalizaba la conducta de los habitantes.
- c. **El Tribunal Revolucionario**, encargado de juzgar y sentenciar a los acusados.

Obra Cultural de la Convención.

- ✓ Estableció la Enseñanza Primaria, obligatoria y gratuita.
- ✓ Fundó la Escuela Normal, la Escuela Politécnica, la de Salud, la de Artes y Oficios, la Biblioteca Nacional, el Museo del Louvre.
- ✓ Implantó el Sistema Métrico Decimal.

El Directorio (1795-1799).

La Convención se disolvió después de promulgar la Constitución del año III que estableció el **Directorio**, gobierno republicano moderado, que tuvo la siguiente organización:

- a. **El Poder Ejecutivo**, a cargo del Directorio integrado por cinco miembros o directores.
- b. **El Poder Legislativo**, formado por dos consejos: a) el de los Quinientos y b) el de los Ancianos.

El Directorio tuvo que hacer frente a los ejércitos extranjeros. Es ahora cuando se da a conocer Napoleón como militar victorioso. El 9 de noviembre de 1799 Napoleón se apoderó del gobierno estableciendo el Consulado, gobierno de transición al Imperio.

2.1.1.13.La era Napoleónica

Es uno de los militares más grandes de la Historia. Nació en Ajaccio en 1769, capital de Córcega. Estudió en las escuelas militares de París y de Briens. A los 16 años ya era subteniente.

Abrazó la causa de la Revolución y destacó en la recaptura de Tolón, puerto que había caído en manos de los ingleses.

Se hizo memorable en las campañas de Italia y Egipto, lo mismo que en las libradas contra Austria y Prusia. Fracasó en las invasiones a España y Rusia, lo mismo que en el bloqueo contra Inglaterra.

Las potencias enemigas (Inglaterra, Austria, Rusia, Prusia, etc.), forman coaliciones y consiguieron derrotarle definitivamente en la batalla de Waterloo (1815)

El Consulado (1799-1804).

El Consulado es un período de tendencia monárquica. El Consulado constaba de dos poderes:

- a. El Ejecutivo**, formado por tres cónsules; todo el poder lo tenía el Primer Cónsul (Napoleón), sus colegas eran simples consejeros.
- b. El Legislativo**, que constaba de un Consejo de Estado que proponía las leyes; el Tribunado, que las discutía, y el Cuerpo Legislativo que aceptaba o rechazaba las leyes. El Senado vigilaba la observancia de la Constitución.

Toda la nueva legislación se reunió en un Código Civil (1804) Este Código significaba la aplicación legal de los principios de la revolución: - libertad de las personas; - abolición de los derechos feudales; - derecho de propiedad; libertad de conciencia.

Por otra parte se restableció la paz en las zonas campesinas; se admitió el regreso de los nobles emigrados, aunque no les devolvieron las tierras que habían sido vendidas; y se firmó un Concordato con la Santa Sede, restableciendo la religión católica.

2.1.1.14.Etapa Imperial (1804-1815):

Napoleón, Primer Cónsul y luego Cónsul Vitalicio, se hizo proclamar emperador por el Senado el 18 de mayo de 1804. Napoleón inaugura un gobierno personal ilimitado. Se rodeó de su familia y generales de su ejército, se preocupó de dar un impulso a la cultura, la industria y el comercio; embelleció París y otras ciudades; y soñó con hacer de Francia la primera nación del mundo. Napoleón lo había conseguido ya todo, solo le faltaba someter a Inglaterra, que al fin logró la caída de Napoleón (Hernández, 1999).

Las principales acciones militares de Napoleón fueron:

1. Batalla de Trafalgar (1805), donde la flota francesa fue destruida por el Almirante Nelson.
2. Batalla de Austerlitz (1805), donde Napoleón derrota al ejército austro-ruso, que eran superiores.
3. Batalla de Jena (1806), que le permite ocupar Berlín.
4. Bloqueo Continental. Napoleón pensó someter por el hambre a Inglaterra, para ello decretó el bloqueo continental; los resultados fueron adversos.

Como el Papa Pío VII no se sumó al bloqueo, lo encarceló y ocupó los estados Pontificios; Portugal también fue invadido por los franceses y Juan VI huyó al Brasil.

5. Invasión a España. Comenzó en 1808 y duró hasta 1813, en que los franceses fueron expulsados con la ayuda de los ingleses. Toda España se convirtió en un campo de batalla. Las batallas más importantes fueron las de Bailén y Vitoria.
6. Campaña Rusa. Se inició en 1812 y concluyó con la retirada francesa a fines del mismo año. Más de 400,000 soldados invadieron Rusia y consiguieron ocupar Moscú. Los rusos aplicaron la táctica de la tierra arrasada, privando de todo medio a los enemigos; además el crudo invierno, la resistencia y ataque de los cosacos determinaron la desastrosa retirada de Napoleón a Francia.

Las batallas más importantes fueron: la de Moscowa, que facilitó la ocupación de Moscú y la de Borodino, desfavorable a los invasores.

7. Batalla de Leipzig (1813), el ejército coaligado vence a Napoleón. Este abdica y se le designó soberano de la isla de Elba.

Se restablece la monarquía con Luis XVIII rey de Francia.

8. Batalla de Waterloo (1815) La impopularidad de Luis XVIII hace que Napoleón regrese por Cien días.

Las potencias europeas se enfrentan a Napoleón en Waterloo (Bélgica) y lo derrotaron. Fue apresado por los ingleses y conducido prisionero a la Isla de Santa Elena, donde murió en 1821.

Congreso de Viena

Fue la reunión en Viena, de 1814 a 1815, de las potencias enemigas de Napoleón. Entre las resoluciones que se adoptaron tenemos:

- ✓ **Inglaterra:** continuó como reina de los mares, con numerosas colonias en Asia, África, Oceanía y América. Era la primera potencia del mundo.
- ✓ **Rusia:** se apoderó de Finlandia, de Besarabia y del Ducado de Varsovia.
- ✓ **Bélgica:** quedó incorporada a Holanda; Noruega, a Suecia.
- ✓ **Francia:** volvía a los límites que tuvo antes de la Revolución.
- ✓ **Austria:** adquirió el reino Lombardo-Veneciano.

2.1.1.15. Consecuencias de la Revolución Francesa.

La Revolución Francesa tuvo las siguientes consecuencias para el mundo actual:

- ❖ el derrumbe del Antiguo Régimen.

- ❖ la difusión de las ideas de Libertad, Igualdad, Soberanía Popular y los Derechos del Hombre y del Ciudadano.
- ❖ la transformación de la Monarquía Absoluta en Monarquía Constitucional, y el restablecimiento del Gobierno Republicano Democrático.
- ❖ los ideales de la Revolución Francesa y los de la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de Norte América influyeron en la emancipación de las colonias hispanoamericanas.

2.2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

2.2.1. IDEAS CLAVE

2.2.1.1. Educación por competencias

El enfoque de educación basada en competencias es el que actualmente rige nuestra práctica docente, desde la última reforma curricular en nuestro país: A grandes rasgos se refiere a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos. En los últimos años se ha presentado la discusión, tanto en contextos internacionales como nacionales, en torno a las capacidades que los egresados deben poseer al terminar la educación básica. De igual manera se han discutido las diversas perspectivas teórico-metodológicas bajo las cuales se plantea lograr una adecuada vinculación exitosa entre la teoría y la práctica. “El objetivo de la instrucción no es asegurar que los individuos conozcan cosas particulares, sino posibilitarles medios para que construyan alternativas, perspectivas e interpretaciones de la realidad” (Cunnigham, 1992).

Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego “paidos” que significa niño y “agein” que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños. La Pedagogía es un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano (GER, 1971). Es por tanto una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de

conocerlo y perfeccionarlo y se dice también que la pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto.

Todo Modelo Educativo se inspira en un paradigma pedagógico que es, en definitiva, el que le concede su singularidad. En el transcurso del desarrollo de nuestras escuelas, colegios y universidades, quizás a veces sin advertirlo sus profesores, han ido poniendo en práctica distintos modelos, según el fundamento pedagógico que inspira su docencia.

Si las escuelas, los colegios y las universidades se proponen la simple transmisión del conocimiento, como ha sido lo usual, entonces el profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y es él la fuente principal, y casi única, del conocimiento que se transmite a los estudiantes.

Este modelo educativo estimula en el alumno una actitud pasiva de simple receptor de los conocimientos que le brinda el profesor y, por lo mismo, deviene en un repetidor mecánico o memorista de esos conocimientos. Su evaluación positiva dependerá de la fidelidad con que sea capaz de repetir los conocimientos que el profesor expuso o dictó en el aula.

Frente a esta concepción pedagógica, desde hace siglos se ha reaccionado. Hace más de dos mil años, Séneca afirmó que “la mente humana no es un receptáculo vacío que corresponda llenar, sino un fuego que hay que alumbrar”, frase que siglos después retoma Francois Rabelais cuando nos dice: “La mente del niño no es un recipiente vacío que hay que llenar, sino un fuego que hay que encender” (Plutarco. 46 - 120).

El análisis etimológico pone de manifiesto que educación proviene, fonética y morfológicamente, de educare -“conducir”, “guiar”, “orientar”-; pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de educere versión latina, Mir (1995) “hacer salir”, “extraer”, “dar a luz”, lo que ha permitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos: a) Un modelo “directivo” o de intervención, ajustado a la

versión semántica de educare; b) Un modelo de “extracción”, o desarrollo, referido a la versión de educere.

Cuando se produce la llamada “revolución copernicana” en la pedagogía, que consistió en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, de manera conmutante se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje.

Hablamos de un “desplazamiento del acento”, para indicar que al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el estudiante, esto no significa desconocer o suprimir la importancia de los procesos de enseñanza y, mucho menos, el rol del profesor. Lo que pasa es que el profesor deja de ser el centro principal del proceso, pero no desaparece de él, sino que se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su estudiante, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-estudiante, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educadora ecuatoriana, Torres (2009) afirma y nos previene del error de exagerar el énfasis en los aprendizajes, hasta el extremo de desconocer la relación dialéctica que debe existir entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el profesor y el estudiante. Al respecto, esta educadora nos dice: “Enseñanza-aprendizaje constituyen una unidad dialéctica. La enseñanza se realiza en el aprendizaje (aunque no a la inversa). En el concepto de enseñanza está incluido el de aprendizaje. Enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, es un absurdo”.

Lo que sí es evidente es que debemos superar la concepción de la educación como simple “transmisión-acumulación” de conocimientos e información. De esta manera, la llamada “crisis educativa” es en buena parte una crisis del modelo pedagógico tradicional. Dicho modelo requiere una revisión a fondo frente al hecho incuestionable del crecimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, acompañado de su rápida obsolescencia, así como ante otra realidad como lo es el desplazamiento del aparato escolar como único oferente

de educación y el surgimiento de la “escuela paralela” de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías. Indiscutiblemente, estos fenómenos modifican, necesariamente, el modelo pedagógico y el rol del profesor.

2.2.1.2. Las competencias

La competencia según (M. Irigoin, F. Vargas, 2001) “es la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. Comúnmente decimos que una persona es competente cuando puede resolver problemas o lograr propósitos en contextos variados, cuyas características le resultan desafiantes y haciendo uso pertinente de saberes diversos. En ese sentido, una competencia se demuestra en la acción. Una competencia es, entonces, un saber actuar complejo en la medida que exige movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) Para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado.

2.2.1.3. ¿CÓMO SE ADQUIEREN LAS COMPETENCIAS?

2.2.1.3.1. A partir de situaciones desafiantes

Si estamos hablando de una educación por competencias que, a mi parecer, es la mejor forma de encarnar el enfoque constructivista. Pero para entender esto, es necesario recordar lo que se entiende por competencia. *La competencia es “actuar sobre la realidad y modificarla (...) para resolver un problema o lograr un propósito (...) haciendo uso de saberes diversos (...) con pertinencia a contextos específicos”*. Tenemos que ser conscientes de que el problema no es sólo que los estudiantes sepan mucho o poco, o que logren aprendizajes de calidad – siendo todo ello muy importante-, sino para qué les servirán esos aprendizajes. Si eso es el

objetivo de este tipo de enfoque entonces para que realmente los estudiantes puedan aprender a actuar de manera competente en diversos ámbitos, necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades que consideren más necesarias para poder resolverlas. Ahora bien, ¿cuándo una situación significativa o problemática puede ser percibida como un desafío por los estudiantes? En la medida que guarden relación con sus intereses, con contextos personales, sociales, escolares, culturales, ambientales o propios de cada saber específico, que se constituyan en retos significativos (MINEDU, 2014)

2.2.1.3.2. De lo general a lo particular y viceversa

El proceso pedagógico necesita iniciarse, como ya se dijo, con una situación retadora que despierte en los estudiantes el interés y, por lo tanto, la necesidad de poner a prueba sus competencias para resolverla, movilizando y combinando varias de sus capacidades. Recordemos que estamos denominando capacidades, en general, a una amplia variedad de saberes: conocimientos, habilidades, técnicas, disposiciones afectivas, etc. En las etapas que siguen y a lo largo de todo el proceso, va a hacerse necesario detenerse a desarrollar todas o algunas de las capacidades que involucra una competencia. Didácticamente se puede enfatizar en una capacidad o indicador -por ejemplo la construcción de un concepto clave-, abordándolos una y otra vez si así fuera necesario, con distintas situaciones y en diferentes niveles de complejidad, de tal manera que contribuyan a desarrollar la competencia. Como en todo proceso dinámico, será necesario regresar permanentemente al planteamiento de situaciones retadoras que exijan a los estudiantes poner a prueba las capacidades aprendidas y la habilidad de combinarlas para afrontar el desafío.

2.2.1.3.3. Construyendo significativamente el conocimiento

Ausubel afirma “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”, citado por (Moreira, 1993). Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este concepto y teoría están enmarcados en el marco de la psicología constructivista. En el caso particular de los conocimientos, lo que se requiere es que el estudiante maneje la información, los principios, las leyes, y los conceptos que necesitará utilizar para entender y afrontar los retos planteados de manera competente, en combinación con otro tipo de saberes. En ese sentido, importa que logre un dominio aceptable de estos conocimientos, e importa sobre todo que sepa transferirlos y aplicarlos de manera pertinente en situaciones concretas. Esto no significa de ninguna manera que los conocimientos se aborden de forma descontextualizada, sino en función de su utilidad para el desarrollo de la competencia.

La competencia de una persona en un ámbito determinado; por ejemplo, la que se relaciona con la comprensión crítica de textos se desarrolla -es decir, madura y evoluciona- de manera cada vez más compleja a lo largo del tiempo. Al tratarse de la misma competencia para toda la escolaridad, se requiere tener claro cuáles son sus diferentes niveles de desarrollo a lo largo de cada ciclo del itinerario escolar del estudiante. Describir esos niveles es la función de los mapas de progreso. Los indicadores de las matrices publicadas en las rutas de aprendizaje también ayudan a evidenciar la progresión (MINEDU, 2014)

2.2.1.4. ¿Cómo se produce el aprendizaje?

Glasser aplicó su Teoría de la Elección a la Educación. Según esta teoría, el profesor es un guía para el alumno y no un jefe. Explica que no se debe optar por la memorización, ya que el alumno acaba olvidando los conceptos después

del examen, más bien, que el estudiante haga trabajos útiles con los que aprenda haciendo. Explica el grado de aprendizaje según la técnica que se utiliza. Se trata de la pirámide de aprendizaje. (Glasser, 1992).

2.2.1.4.1. Todo aprendizaje implica un cambio

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, el pensamiento o los afectos como resultado de la experiencia y de la interacción consciente de la persona tanto con el entorno como con otras personas (Feldman, 2005). Se entiende como un proceso interno en el cual el aprendiz construye conocimientos a partir de su propia estructura cognitiva, sus saberes previos y su propia emocionalidad. Supone una interacción dinámica entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende. Los cambios producto de factores innatos, madurativos o de alteraciones circunstanciales del organismo no constituyen aprendizaje.

2.2.1.4.2. Las mediaciones

Desde que nacemos interactuamos. Crecemos y nos desarrollamos interactuando. Nuestra vida es una interacción. Las teorías sobre el aprendizaje han empezado a tener en consideración, en los últimos años, el grado de importancia de la interacción social entre las personas y las organizaciones, al mismo tiempo que las que se producen dentro de cada una éstas, como proceso fundamental para cumplir con los objetivos de cualquier empresa. (J. L. Zunni, E. Rebolada, 2013)

El aprendizaje se produce gracias a las interacciones conscientes y de calidad con otros (pares, docentes, otros adultos), con el entorno y con materiales, y recursos significativos. Estas interacciones se realizan en contextos socioculturales específicos, así como en espacios y tiempos determinados. Esto quiere decir que el aprendizaje siempre está mediado e influido por estos factores, así como por la propia trayectoria de vida de la persona, por sus afectos y sus aprendizajes previos.

2.2.1.4.3. Aprendizajes que perduran

Los cambios producto de la experiencia y las interacciones son más arraigados cuando logran integrarse a las formas de percibir, valorar, interpretar o relacionarse que la persona siente como propias. A su vez, esta integración solo es posible cuando la naturaleza de tales experiencias e interacciones es afín a las necesidades y expectativas de la persona o la reta de tal manera, que logra conectarse con ellas. Ninguna experiencia hace conexión con la persona si es que no le aporta sentido.

Si consideramos qué significa aprender: guardar información en la memoria para evocarla cuando sea oportuno. Para que los conocimientos lleguen a la memoria de largo plazo es necesario repetirlos y enlazarlos. El aprendizaje necesita que la información se repita y asocie en diferentes momentos, de diversas maneras y relacionándolo con situaciones conocidas y de la vida cotidiana. La mejor manera de fortalecer la memoria de largo plazo es incorporar la información gradualmente, repetirla, aplicarla y, además, estables y expresarla con las propias palabras. Práctica y repetición provocan aprendizajes que perduran.

2.2.1.4.4. El interés por aprender

El aprendizaje requiere de un clima emocional favorable (de allí la importancia del compromiso 7 de las Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar) que ayuda a generar una disposición activa del sujeto. Si los estudiantes tienen compromiso, es decir, interés, necesidad, motivación o incentivo para aprender, estarán más dispuestos a realizar el esfuerzo, compromiso y la perseverancia necesarios para lograrlo. Mientras menos sentido les aporte, menos involucramiento lograrán de ellas y existirá una menor influencia en sus formas de pensar o de actuar. Mientras más relevantes sean para sus necesidades e intereses, más se exigirán en su respuesta a ellas. La menor relevancia provocará, más bien, desinterés y rechazo

2.2.2. PROCESOS PEDAGÓGICOS QUE PROMUEVEN COMPETENCIAS

El Ministerio de Educación en ORIENTACIONES GENERALES PARA LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR, 2014, resume en seis los principales componentes de los procesos pedagógicos que promueven las competencias:

2.2.2.1. Problematicación

Todos los procesos que conducen al desarrollo de competencias necesitan partir de una situación retadora que los estudiantes sientan relevante (intereses, necesidades y expectativas) o que los enfrenten a desafíos, problemas o dificultades a resolver; cuestionamientos que los movilicen; situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. Solo así las posibilidades de despertarles interés, curiosidad y deseo serán mayores, pues se sentirán desafiados a poner a prueba sus competencias para poder resolverlas, a cruzar el umbral de sus posibilidades actuales y atreverse a llegar más lejos. El denominado **conflicto cognitivo** supone una disonancia entre lo que los estudiantes sabían hasta ese momento y lo nuevo que se les presenta, constituyendo por eso el punto de partida para una indagación que amplíe su comprensión de la situación y le permita elaborar una respuesta. El reto o desafío supone, además, complementariamente, una provocación para poner a prueba las propias capacidades. En suma, se trata de una situación que nos coloca en el límite de lo que sabemos y podemos hacer. Es posible que la situación propuesta no problematice a todos por igual, pudiendo provocar ansiedad en unos y desinterés en otros. Es importante, entonces, que el docente conozca bien las características de sus estudiantes en sus contextos de vida y sus diferencias en términos de intereses, posibilidades y dificultades, para poder elegir mejor qué tipo de propuestas son las que podrían ser más pertinentes a cada grupo en particular.

2.2.2.2. Propósito y organización

Es necesario comunicar a los estudiantes el sentido del proceso que está por iniciarse. Esto significa dar a conocer a los estudiantes los propósitos de la unidad, del proyecto, de la sesión de aprendizaje, etc., es decir, de los aprendizajes que se espera que logren y, de ser pertinente, cómo estos serán evaluados al final del camino, de modo que se involucren en él con plena consciencia de lo que tienen que conseguir como producto de su esfuerzo. Esto supone informarles también el tipo de tareas que se espera puedan cumplir durante el proceso de ejecución. Implica, asimismo, describir el tipo de actividades a realizarse, a fin de poder organizarse del modo más conveniente y anticipar todo lo que se va a necesitar. Esto tiene que ver, por ejemplo, con los textos, materiales y/o recursos educativos que puedan requerirse, como videos, grabadoras, monitores, laptop XO, etc., pero también con los roles que se necesitará desempeñar, las reglas de juego a seguir dentro y fuera del aula, la forma de responder a situaciones imprevistas o emergencias, la presencia de eventuales invitados, expediciones, solicitudes de permiso, entre otras múltiples necesidades de organización y planificación, según la naturaleza de la actividad.

2.2.2.3. Motivación/interés/incentivo

La motivación es la acción y efecto de motivar, (GER, 1975). Es el motivo o la razón que provoca la realización o la omisión de una acción. Se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona. Se forma con la palabra latina *motivus* (movimiento) y el sufijo *-ción* (acción, efecto).

Relacionado intrínsecamente con la psiquis de una persona, con el estado de ánimo y con la voluntad, el término de motivación hace referencia al conjunto de estímulos e incentivos que mueven a una persona a reaccionar y actuar de determinada manera. La palabra motivación siempre cuenta con una connotación positiva ya que es aquello que genera energía e interés cuando es necesario conseguir algún fin determinado. Aunque el término de motivación es utilizado en la mayoría de los casos para el ser humano, también se puede

hablar de motivación animal, especialmente cuando se debe recurrir a estímulos motivacionales en diferentes procesos de entrenamiento.

La motivación como forma de estímulo puede variar de persona en persona ya que está directamente ligado al estado de ánimo particular de cada individuo, a su personalidad, a los intereses específicos y, en ciertos casos, a los proyectos a futuro. La motivación por tanto es un fenómeno no permanente y que debe trabajarse de manera constante y variada para que no desaparezca o decrezca. Por otro lado, se puede hablar de motivación intrínseca (aquella que tiene que ver con la personalidad, la formación y los proyectos de cada individuo) y motivación extrínseca (aquella que se relaciona con los estímulos recibidos desde afuera, tales como la publicidad y la propaganda).

La motivación puede ser aplicada de diferentes maneras y con diferentes fines. Si bien el término ‘motivación’ está muy relacionado con la generación de ambientes laborales confortables, atractivos y por tanto eficientes, la motivación también puede ser ejercida en diferentes esferas de la vida cotidiana, como por ejemplo para realizar proyectos personales, para conseguir diversas mejoras, para transformar ciertas situaciones en experiencias más positivas, etc. La motivación puede además llevar al ser humano a actuar en beneficio de un tercero, y es aquí cuando se debe hablar de motivación altruista, por ejemplo, cuando se desarrollan proyectos de solidaridad.

La contracara de la motivación es justamente la desmotivación, un estado de ánimo, psicológico y hasta físico que tiene que ver con la sensación de falta de interés, falta de voluntad y falta de energía. Muchas veces la desmotivación es relacionada con las sociedades actuales en las cuales los individuos responden a rutinas preestablecidas e incuestionables sin realmente detenerse a encontrar focos de motivación para la consecución de sus verdaderos intereses.

A. Tipos de motivación

En ocasiones se suelen establecer distintos tipos de motivación en función de la fuente u origen del estímulo. En la motivación de logro, en la que el mecanismo que promueve a la acción es conseguir un determinado objetivo. La motivación de afiliación supone la búsqueda de seguridad y pertenencia a un grupo. La motivación de competencia no sólo pretende alcanzar un objetivo establecido, sino que busca realizarlo de la mejor forma posible. En Psicología se suelen distinguir entre dos tipos de motivación en función de dónde proceda el estímulo.

1. Motivación intrínseca

En la motivación intrínseca la persona comienza o realiza una actividad por incentivos internos, por el propio placer de realizarla. La satisfacción de realizar algo o que conseguirlo no está determinada por factores externos. Está relacionada, por lo tanto, con la autosatisfacción personal y la autoestima. Por ejemplo, hay personas que realizan ejercicio físico porque disfrutan de la actividad.

La motivación es ese motor interno que mueve el corazón de las personas cuando la fuerza de una ilusión brota con fuerza en el horizonte. En ese momento, la persona se siente capaz y preparada para luchar por el objetivo más allá de los obstáculos.

La motivación intrínseca parte de uno mismo, es decir, nace de lo más hondo del corazón y de la mente de una persona que está cien por cien comprometida con su felicidad (cuando una persona lucha por un objetivo es porque esa meta le hace feliz).

La diferencia entre la motivación intrínseca y la obligación es que en el primer caso, una persona realiza una acción porque realmente quiere llevarla a cabo. En cambio, en la segunda opción, la persona actúa más allá del apetecer, por amor al deber. Desde el punto de vista profesional, la motivación interna adquiere un valor muy importante ya que una persona es más feliz cuando trabaja en un empleo que es acorde a su vocación.

Conviene puntualizar que en los objetivos a largo plazo, más allá de la fuerza inicial que sienta la persona de luchar por ese objetivo, pueden existir momentos de desánimo y apatía en el camino.

Es en esos instantes cuando la persona entrena su fuerza de voluntad al actuar por el compromiso asumido previamente en el cumplimiento de una meta más allá de cuál sea el estado de ánimo del momento o del apetecer interno.

Una capacidad que se entrena. Las personas no son máquinas, por tanto, incluso en aquellas ilusiones y proyectos en los que estás más implicado, es natural tener etapas de cansancio, dudas e inseguridad. Gracias a estas pequeñas crisis personales también puedes desarrollar una enorme fuerza de voluntad gracias a una motivación intrínseca que a través del esfuerzo te conduce más allá de tus propios límites.

Este tipo de motivación es muy valiosa porque depende únicamente de ti mismo. Es decir, está en tus manos realizar el plan de acción que has trazado para lograr una meta determinada.

Para mantener viva esta motivación interna es muy importante visualizar la meta con frecuencia para conectar ese instante futuro con el momento presente. Y también, creer en ti mismo como un acto de fe ya que la autoestima también es un impulso de fuerza.

2. Motivación extrínseca

En la motivación extrínseca, el estímulo o incentivo que mueve a una persona a realizar una actividad viene dado de fuera, es un incentivo externo y no proviene de la propia tarea. Funciona a modo de refuerzo. Por ejemplo, cuando una persona realiza ejercicio físico no por el mero hecho de disfrutar haciéndolo, sino por motivos sociales u otros.

La motivación es un motor necesario en el camino de la vida aunque eso no significa que para poder avanzar en determinado ámbito una persona necesita sentirse motivada. Existen muchos momentos en los que una persona puede estar comprometida con un objetivo aunque no esté motivada. En este caso, el

matiz añadido es que en caso de estar motivado, entonces, el grado de motivación es mayor.

La motivación extrínseca es aquella que depende de un agente externo o de un factor ajeno a uno mismo. Este tipo de motivación también es muy importante, sin embargo, conviene priorizar las decisiones internas.

La motivación extrínseca depende de un factor externo. Por ejemplo, es muy importante que los profesores potencien a modo de motivación extrínseca el amor por los estudios a los alumnos a través de un ejemplo positivo, una enseñanza viva y palabras de ánimo. Del mismo modo, en el contexto profesional es muy saludable para el desempeño profesional que el líder como jefe de un equipo elogie a cada uno de los integrantes del mismo por sus virtudes positivas.

Contar con esta motivación extrínseca es un auténtico regalo, de hecho, es maravilloso. Sin embargo, como se trata de un factor externo, es algo que ningún ser humano puede controlar desde el punto de vista individual ya que nadie manda en la voluntad ajena.

Existen trabajadores cuyo nivel de motivación baja cuando no reciben el reconocimiento que ellos consideran que merecen por parte de su jefe. Este deseo de reconocimiento es muy humano, sin embargo, conviene no convertirlo en una necesidad.

En ocasiones, los padres también utilizan distintos modos de motivación extrínseca para motivar al niño en determinado ámbito. Por ejemplo, es posible utilizar la fórmula del premio: en caso de que el niño logre un objetivo determinado, puede contar con un premio concreto.

Los premios que actúan como motivación extrínseca no tienen por qué ser necesariamente materiales. Es decir, los aspectos inmateriales también motivan mucho: un plan divertido es un claro ejemplo de ello. La combinación perfecta de ambos tipos de motivación puede ser muy positiva para potenciar la superación personal.

3. Motivación personal

En la Psicología, existen diversas teorías que establecen y clasifican los elementos que mueven a una persona a realizar algo o dejar de hacerlo. En muchos casos la motivación de una persona viene determinada por necesidades, tal y como se establece en la llamada 'pirámide de Maslow. Igualmente, la motivación está fuertemente influida por la satisfacción de realizar una tarea o conseguir un determinado objetivo pero también por los incentivos que realizar o no realizar determinada conducta puedan conllevar.

En otras palabras, “la motivación se incrementa cuando los estudiantes perciben que están haciendo progresos en su aprendizaje y, a su vez, se establece que los alumnos más motivados, son los que muestran una mayor predisposición para comprometerse con lo que aprenden en la sesión”. (Pintrich, 2006). La definición clásica de la motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta (Núñez, 2009)

Los procesos pedagógicos necesitan despertar y sostener el interés e identificación con el propósito de la actividad, con el tipo de proceso que conducirá a un resultado y con la clase de interacciones que se necesitará realizar con ese fin. La motivación no constituye un acto de relajación o entretenimiento gratuito que se realiza antes de empezar la sesión, sino más bien es el interés que la unidad planteada en su conjunto y sus respectivas sesiones logren despertar en los estudiantes de principio a fin. Un planteamiento motivador es el que incita a los estudiantes a perseverar en la resolución del desafío con voluntad y expectativa hasta el final del proceso. Si los estudiantes tienen interés, necesidad, motivación o incentivo para aprender, estarán más dispuestos a realizar el esfuerzo necesario para

lograrlo. La motivación para el aprendizaje requiere, además, de un clima emocional positivo. Hay emociones que favorecen una actitud abierta y una disposición mental activa del sujeto y, por el contrario, hay otras que las interfieren o bloquean. Una sesión de aprendizaje con un grado de dificultad muy alto genera ansiedad, una clase con un grado de dificultad muy bajo genera aburrimiento, solo el reto que se plantea en el límite de las posibilidades de los estudiantes -que no los sobrepasa ni subestima- genera en ellos interés, concentración y compromiso. Significa encontrar un “motivo” para aprender. Los retos y hasta el conflicto cognitivo también pueden ser elementos de motivación.

Algo que contribuye a sostener la motivación a lo largo del proceso es la despenalización del error, es decir, la decisión de no censurar ni sancionar a nadie por una equivocación. Fomentar la autonomía de los estudiantes para indagar y ensayar respuestas, supone necesariamente ser tolerante con los errores y convertirlas más bien en oportunidades para que ellos mismos puedan evaluar, discernir e identificar sus fallas, cotejando respuestas, y discutiendo abiertamente sus avances y dificultades.

2.2.2.4. Saberes previos

El interés de la concepción constructivista por las cuestiones relativas al estado inicial de los alumnos es porque repercuten e inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en el aula. Al respecto una de las afirmaciones más contundentes acerca del papel del conocimiento previo del estudiante en los procesos educativos es la sentencia - *“el factor más en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, averíguese esto y enséñele en consecuencia”* - importante que influye. (Martin, E., Mauri T., Miras, M y otros, 1994)

Todos los estudiantes de cualquier condición social, zona geográfica, cultura o trayectoria personal tienen vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que se han ido cimentando en su manera de ver y valorar el mundo, así como de actuar en él. Recoger estos saberes es

indispensable, pues constituyen el punto de partida de cualquier aprendizaje. Lo nuevo por aprender debe construirse sobre esos saberes anteriores, pues se trata de completar, complementar, contrastar o refutar lo que ya se sabe, no de ignorarlo. La forma de identificarlos puede ser muy diversa, pero sea cual fuere la estrategia empleada carece de sentido recuperar saberes previos para después ignorarlos y aplicar una secuencia didáctica previamente elaborada sin considerar esta información. Tampoco significa plantear preguntas sobre fechas, personas, escenarios u otros datos intrascendentes, sino de recuperar puntos de vista, los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas sobre el asunto, etc. La función de la fase de identificación de saberes previos no es motivacional, sino pedagógica. Esa información le es útil al docente para tomar decisiones sobre la planificación curricular, tanto en el plano de los aprendizajes a enfatizar como en el de la didáctica más conveniente.

En nuestra sesión de aprendizaje, es de suma importancia de conocer y activar los saberes previos de los estudiantes para organizar las situaciones de enseñanza.

La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva. (Ausbel, 2004).

a. Los fundamentos que no pueden faltar

El concepto de saberes previos nos conduce a otro, más abarcativo: el de aprendizaje significativo. La idea esencial para promover un aprendizaje significativo es tener en cuenta los conocimientos factuales y conceptuales (también los actitudinales y procedimentales) y cómo éstos van a interactuar con la nueva información que recibirán los estudiantes mediante los materiales de aprendizaje o por las explicaciones del docente.

Para Ausubel, la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la

estructura cognitiva del estudiante. Por lo expuesto, la eficacia de este tipo de aprendizaje radica en su significatividad y no en técnicas memorísticas.

b. Los prerequisites para que un aprendizaje sea significativo para el estudiante son:

- ✓ Que el material le permita establecer una relación sustantiva con los conocimientos e ideas ya existentes. A esta condición del material se la denomina significatividad lógica. Un material es potencialmente significativo cuando permite la conexión de manera no arbitraria con la estructura cognitiva del sujeto. Es decir, el nuevo material (que puede ser un texto o la información verbal del docente) debe dar lugar a la construcción de significados. Ello depende, en gran medida, de la organización interna del material o, eventualmente, de la organización con que se presenta dicho contenido al estudiante.
- ✓ Disposición, interés y posibilidad de darle sentido a lo que aprende. Es decir, que el aprendizaje promueva una significatividad psicológica. Ello hace referencia al hecho de que el aprendizaje pueda significar algo para el estudiante y lo ayude a establecer una conexión no arbitraria con sus propios conocimientos.

Por lo visto, ambos prerequisites conducen al concepto de saberes previos, esto es, las ideas o conocimientos previos que los estudiantes han construido sobre determinados temas, tópicos o conceptos, que se lograran en nuestra sesión de clase.

Los conocimientos previos de los estudiantes en las diferentes áreas difieren tanto en lo que hace al contenido como a su naturaleza. Por ejemplo, algunos son más conceptuales, otros más procedimentales, más descriptivos o más explicativos. Estos factores varían según la edad y los aprendizajes anteriores, por la cual en nuestra sesión de clase no será ajeno a ella.

El fundamento del aprendizaje significativo –ajeno a la aplicación de técnicas memorísticas– radica en la relación que pueda establecer el sujeto

entre el nuevo material y las ideas y conocimientos previos pertenecientes a la estructura cognitiva que lo caracteriza.

Las investigaciones realizadas respecto del contenido y la naturaleza de los conocimientos previos en las diferentes áreas, han demostrado que existen algunos elementos en común:

- ✓ Los conocimientos previos son construcciones personales que los sujetos han elaborado en interacción con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales o escolares.
- ✓ La interacción con el medio proporciona conocimientos para interpretar conceptos pero también deseos, intenciones o sentimientos de los demás.
- ✓ Los conocimientos previos que construyen los sujetos no siempre poseen validez científica. Es decir, pueden ser teóricamente erróneos.
- ✓ Estos conocimientos suelen ser bastante estables y resistentes al cambio y tienen un carácter implícito.

El origen de los conocimientos previos es diverso pero, básicamente, pueden agruparse en tres categorías:

- a) Concepciones espontáneas: se construyen en el intento de dar explicación y significación a las actividades cotidianas. En el ámbito de las ciencias naturales –especialmente en el mundo físico– se aplican reglas de inferencia causal a los datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.
- b) Concepciones transmitidas socialmente: se construyen por creencias compartidas en el ámbito familiar y/o cultural. Estas ideas son inducidas en los alumnos especialmente en lo que se refiere a hechos o fenómenos del campo de las ciencias sociales.

c) Concepciones analógicas: a veces, por carecer de ideas específicas socialmente construidas o por construcción espontánea, se activan otras ideas por analogía que permiten dar significado a determinadas áreas del conocimiento. Las analogías se basan en conocimientos ya existentes.

La importancia de conocer y activar los saberes previos de los estudiantes para organizar las situaciones de enseñanza

Organizar la enseñanza desde los conocimientos que ya poseen los estudiantes es fundamental puesto que, frente a una nueva información o a un nuevo material, los chicos ponen en juego conocimientos anteriores, a partir de los cuales interpretan los nuevos contenidos. Ésta es, como se dijo más arriba, una diferencia esencial entre el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo.

En cualquier tipo de actividad de enseñanza que se presenta a los estudiantes (ya sea por descubrimiento o por exposición), es necesario ayudarlos a establecer las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. Por tal motivo, para encarar la enseñanza, es fundamental diagnosticar los saberes previos de los estudiantes.

En el caso de que las ideas previas no sean científicamente correctas, la tarea del docente consistirá en ayudar a cambiarlas. Por ejemplo:

- ❖ Enfrentando a los estudiantes con sus propias ideas o saberes.
- ❖ Presentando el nuevo conocimiento en situaciones y contextos próximos a la realidad de los estudiantes.

El sustituir viejas ideas por conocimientos científicos más organizados se conoce con el nombre de cambio conceptual. El cambio conceptual, en tanto meta final de la comprensión, será un objetivo a largo plazo y no el producto de una unidad didáctica concreta.

Como los conocimientos adquiridos son organizadores que permiten interpretar los nuevos contenidos, el docente debe indagar los saberes

previos de los estudiantes y promover un cambio conceptual si resultaran científicamente incorrectos.

La importancia de conocer y activar los saberes previos de los estudiantes para organizar las situaciones de enseñanza.

Las técnicas de indagación de los saberes previos sirven tanto para el diagnóstico del docente como para que los estudiantes participen activamente en el enriquecimiento de su bagaje cognoscitivo.

c. Los saberes previos en la adquisición de nuevos conceptos

Una secuencia didáctica para el aprendizaje de conceptos organizada con actividades de exposición –ya sea mediante las explicaciones del docente o frente a un texto escrito– debería constar de tres fases:

a. Introducción para activar los conocimientos previos de los alumnos que funcionarían de organizadores previos y serviría de puente cognitivo con la nueva información contenida en la exposición. Dicho de otro modo, estos conocimientos previos servirían de anclaje para las actividades posteriores. Por ejemplo: observar imágenes, clasificar fotografías de acuerdo con criterios propuestos por los alumnos, escribir una definición, dar ejemplos, responder preguntas, etcétera.

b. Presentación del material de aprendizaje que puede adoptar diversos formatos: textos, explicaciones del docente, conferencias, etcétera. Lo importante es que los materiales se encuentren bien organizados y esta organización sea explícita. Por ejemplo: trabajar con el libro de texto, leer artículos de carácter científico, ver un video, etcétera.

c. Consolidación mediante la relación explícita entre las ideas previas que han sido activadas y la organización conceptual de los materiales. Algunas actividades posibles pueden ser: comparar, ejemplificar, buscar analogías, relacionar, aplicar, etc., que pueden realizarse de manera individual, en pequeños grupos o en grupo total.

d. ¿Qué podemos hacer para conocer los saberes previos de nuestros estudiantes?

Es indudable que, para el docente, es necesario conocer los saberes previos que han construido los chicos, sean éstos correctos o no, porque es a partir de ellos que se elaborarán los nuevos conceptos. Difícilmente podrán comprender la expresión corrientes colonizadoras si no han comprendido anteriormente el concepto de colonización. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de conocer qué saben, conocen o creen nuestros estudiantes acerca de conceptos que se vinculan con otros nuevos que serán objeto de enseñanza.

Existen varias técnicas para indagar los conocimientos previos como:

- ❖ Responder cuestionarios abiertos, cerrados o de opción múltiple.
- ❖ Resolver situaciones problema que consistan en sucesos frente a los cuales los alumnos deban realizar anticipaciones o predicciones. Por ejemplo: ¿Por qué pueden volar los aviones?, ¿por qué hay países pobres y países ricos?
- ❖ Diseñar mapas conceptuales.
- ❖ Confeccionar diagramas, dibujos, infografías.
- ❖ Realizar una lluvia de ideas.
- ❖ Trabajar en pequeños grupos de discusión.
- ❖ Preparar maquetas.

La tarea del docente en este tipo de propuesta implica una concepción dinámica de la enseñanza, dirigida a sujetos activos y capaces de participar efectivamente en la adquisición significativa de nuevos contenidos.

Es importante señalar que las técnicas no sólo sirven de diagnóstico, sino que dan lugar a que los alumnos activen sus saberes previos.

Estas técnicas pueden ser de utilidad para el docente pero también para los chicos en la medida en que – según sus posibilidades madurativas- pueden tomar conciencia de sus ideas implícitas, justificar sus creencias, reflexionar sobre ellas, enfrentarse a sus propias contradicciones y compartir otras informaciones u otros puntos de vista.

Desde esta perspectiva, las propuestas de enseñanza que se desarrollen en el aula, suponen una concepción de estudiante activo, pensante, y cognitivamente capaz de comprender qué está aprendiendo. Para terminar.

- ❖ Para enseñar conceptos es necesario partir de los conocimientos previos de los estudiantes diseñando situaciones en las que estos saberes se activen.
- ❖ Es preciso enfrentar a los estudiantes con sus propias ideas – explícitas o implícitas– para reflexionar sobre ellas y confrontarlas con las de los demás.
- ❖ Las ideas de los estudiantes, aunque “erróneas”, no constituyen obstáculos sino vehículos a partir de los cuales se edificarán los nuevos conceptos.
- ❖ El aprendizaje de conceptos es un proceso gradual que requiere de un cambio paulatino de unas estructuras por otras, de concepciones implícitas por otras explícitas más avanzadas.

2.2.2.5. Conflicto cognitivo

Cambio conceptual o reconceptualización que se genera en los estudiantes una situación contradictoria, entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad y sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje a través de ciclos evolutivos.

Fenómeno psicológico de contraste producido por la incompatibilidad entre las preconcepciones y significados previos de un estudiante en relación con un hecho, concepto, procedimiento, etc., determinado, y los nuevos significados proporcionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conflicto inicia un proceso de desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto, seguido de una nueva reequilibración, como resultado de un conocimiento enriquecido y más acorde. De este modo, el conflicto cognitivo se convierte en factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

Se produce un conflicto cognitivo cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo, en cuanto busca permanentemente el equilibrio busca respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc, hasta llega al conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo.

Para hablar previamente del concepto de conflicto cognitivo debemos decir que se genera en otra categoría creada por Piaget que se denomina estructura cognitiva, y este es el proceso por el cual, según Piaget, un individuo logra llegar al aprendizaje. Consiste básicamente en que existe una adaptación, pasando del equilibrio al desequilibrio, o viceversa y de ahí se obtiene al aprendizaje como resultante final.

Dentro de este desequilibrio hay un conflicto cognitivo que requiere de tres condiciones.

- ✓ Desafío.
- ✓ Equilibrio entre lo fácil y lo difícil.
- ✓ Que se pueda resolver.

De la resolución de este conflicto, se obtiene como resultado el aprendizaje, logrando así que se reconfigure el esquema cognitivo previo.

El conflicto cognitivo parece ser un punto de partida en el proceso del cambio conceptual, y para empezar este proceso, el conflicto debe tener significado para el estudiante. Para introducir este conflicto cognitivo, lleno de significado, los estudiantes deben estar **motivados e interesados en el tópico de estudio**, activar su conocimiento previo y tener ciertas creencias epistemológicas y habilidades de razonamiento adecuadas para aplicarlas. Y no es fácil tener todos estos aspectos.

La estrategia de presentar datos anómalos o contradictorios suele ser considerada la mejor forma de inducir al conflicto cognitivo, aunque realmente no es la única.

Actividades que facilitan el desarrollo del conflicto cognitivo:

- ✚ Rompecabezas.
- ✚ Acertijos y adivinanzas.
- ✚ Juegos de estrategia.
- ✚ Juegos de mesa.
- ✚ Juegos de roles.
- ✚ Solución de problemas.
- ✚ Mapas conceptuales.

2.2.2.6. Procesamiento de la información

Según el planteamiento de Bruner (1990), la revolución cognitiva nació del intento por liberarse de los corsés conductistas y estudiar aspectos psicológicos centrales, pronto ciertos de estudio se fortalecieron y capitalizaron prácticamente todo el impulso de esa revolución, convirtiéndose en paradigmas dominantes dentro de la psicología: entre ellos sin duda destaca la perspectiva del procesamiento de la información. Así, aunque en sentido estricto psicología cognitiva no es lo mismo que procesamiento de la información, desde cierto momento de la información acaparó tanta atención que ha llegado a dominar a la psicología cognitiva, inundándola con su lenguaje, hasta el punto que ciertos enfoques cognitivos que no comulgan del todo con los principios fundamentales del procesamiento de la información en sentido estricto, se consideran parte de una versión laxa o blanda.

La perspectiva del procesamiento de la información no es una teoría unificada y coherente sobre el comportamiento humano, como puede ser, por ejemplo, la teoría de Piaget. Más bien, es una familia de teorías, conceptos y métodos con una gran

diversidad interna lo que dificulta llegar a una definición común en el que todos pudieran estar de acuerdo.

A pesar de ello, todas estas teorías y modelos teóricos (centrados muchas veces en aspectos muy concretos del comportamiento humano, lo que contribuye a su aparente atomización) comparte una serie de características generales, de carácter conceptual y también metodológico, que nos permiten hablar de ellas como una perspectiva común de estudio. Tras describir estos principios, examinaremos como esta perspectiva, que en principio representa una aproximación estática, poco evolutiva, al ser humano ha dado cuenta del desarrollo.

Es el proceso central del desarrollo del aprendizaje en el que se desarrollan los procesos cognitivos u operaciones mentales; estas se ejecutan mediante tres fases: entrada, elaboración y salida.

En este punto el docente actúa como facilitador, guía para que el estudiante se pueda retroalimentar adquiriendo nuevos conocimientos generados a partir de los procesos anteriores a ésta. La capacidad de manejar, elaborar información dependerá mucho principalmente de la habilidad del estudiante, para poder aprovechar dichas informaciones de ese modo, el papel del profesor, como emisor de las retroalimentaciones es de capital importancia. Esto supone que el profesor debe ser capaz de observar la práctica de sus estudiantes y de comunicarse adecuadamente con ellos.

El profesor debe conocer perfectamente el tema, así como el objetivo; esto supone despejar las dudas de los estudiantes mediante un constante monitoreo y la atención en el desarrollo de estrategias pedagógicas en la sesión de aprendizaje.

2.2.2.7. Metacognición

La metacognición, también conocida como teoría de la mente, es un concepto que nace en la psicología y en otras ciencias de la cognición para hacer referencia a la capacidad de los seres humanos de imputar ciertas ideas u objetivos a otros sujetos o incluso a entidades. El concepto, aunque es usado de manera bastante frecuente en diversos ámbitos científicos, no es aceptado por la Real Academia Española (RAE).

Los especialistas suponen que esta capacidad es connatural (de nacimiento). Cuando una persona cuenta con meta cognición, está capacitada para entender y cavilar sobre el estado de la mente propia y de terceros. La meta cognición también supone la capacidad de anticipar la conducta (propia y ajena) a partir de percibir emociones y sentimientos.

Entre los investigadores más reconocidos de la teoría de la mente, aparece el psicólogo y antropólogo británico-estadounidense Gregory Bateson, quien comenzó a investigar sobre estas cuestiones en los animales. Bateson advirtió que los cachorros de perros jugaban a tener peleas y descubrió que, mediante señales e indicios, advertían si estaban ante una pelea simulada en el marco de un juego o frente a un enfrentamiento real.

En los seres humanos, la meta cognición comienza a activarse entre los tres y los cuatro años de edad. Se habla de activación ya que se trata de una capacidad que se encuentra desde el momento del nacimiento, pero que se pone en funcionamiento a través de una cierta estimulación que resulta apropiada al respecto. Finalizada la etapa como infante, la persona utiliza constantemente la meta cognición, aún de manera inconsciente.

Cuando la meta cognición no es desarrollada, pueden surgir distintas patologías. Hay quienes creen que el autismo se origina por un problema de la teoría de la mente. Cabe destacar que existen distintas evaluaciones para comprobar cómo esta implementada la meta cognición en la mente de un individuo.

a) Teorías sobre la metacognición

Muchos especialistas han definido este concepto, entre ellos Yael Abramovicz Rosenblatt quien expresó que la meta cognición es la forma en la que las personas aprendemos a razonar y aplicar el pensamiento a la forma de actuar y aprender del entorno, para lo cual se utiliza la reflexión constante, a fin de asegurarse una buena ejecución de los deseos o pensamientos; para Sergio Barrón es la capacidad que poseemos de trascender y re-utilizar los conocimientos adquiridos y para Daniel Ocaña, se trata de un macro proceso que se caracteriza por una capacidad de conciencia (controlada de forma voluntaria) que permite gestionar todos los procesos cognitivos, desde los simples a los complejos.

De todas formas se cree que el primero que habló acerca de este concepto fue J. H. Flavell, especialista en psicología cognitiva, el cual expresó que se trataba de la forma

en la que se comprendían los procesos cognitivos y los resultados a los que una persona podía arribar a través de ellos.

Desde el punto de vista del constructivismo podemos decir que el cerebro no es considerado como un mero receptor de información, sino que la misma se construye en base a la experiencia y al conocimiento, y ordena la información de la forma en la que sabe hacerlo. Es decir que el aprendizaje está relacionado exclusivamente con la persona y su historia por lo que el aprendizaje que desarrolle se verá altamente influenciado por aquellas experiencias que haya vivido y por su forma de entender e interpretar los conocimientos.

b) Aprender a aprender

En la educación se habla de meta cognición para referirse a los procesos del aprendizaje que se proponen a través de los sistemas educativos. Utilizando las capacidades propias de cada estudiante para aprender y comprender su entorno, se propone un currículo de aprendizaje que se adapte a las mismas, que saque provecho de ellas y colabore con una educación más eficiente. Se parte de las habilidades, competencias y el manejo de las emociones que el estudiante tiene para ayudarlo a adquirir los conocimientos de la mejor forma en la que puede aprehenderlos.

Podemos decir para terminar que a través de la meta cognición podemos comprender y auto regular nuestro aprendizaje, planificando la forma en la que aprenderemos y evaluando nuestras acciones en dicha situación de aprendizaje. Así podríamos definir la meta cognición con tres conceptos relacionados con el conocimiento: concientización, control y naturaleza.

La meta cognición es el proceso de reflexión sobre el aprendizaje, que complementado con la habilidad de aplicar las estrategias meta cognitivas a una situación particular, dan como resultado aprendizaje eficaz. En el momento en que aprende el alumno está desarrollando, de modo natural y muchas veces inconsciente, acciones que le van permitir aprender. Por ejemplo, al clasificar la información, cuando toma apuntes de lo más importante, cuando realiza mapas conceptuales o asocia los nuevos conocimientos con algo ya conocido para ellos para que así no se le olvide, todas estas estrategias las debe cultivar el alumno para tener, así, control y dominio sobre su propio aprendizaje.

2.2.2.8. Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias

Acompañar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las competencias implica generar secuencias didácticas (actividades concatenadas y organizadas) y estrategias adecuadas para los distintos saberes: aprender técnicas, procedimientos, habilidades cognitivas; asumir actitudes; desarrollar disposiciones afectivas o habilidades socioemocionales; construir conceptos; reflexionar sobre el propio aprendizaje. Sin embargo, esto no basta. En efecto, las actividades y experiencias previstas para la secuencia didáctica no provocarán aprendizajes de manera espontánea o automática, solo por el hecho de realizarse. Es indispensable observar y acompañar a los estudiantes en su proceso de ejecución y descubrimiento, suscitando reflexión crítica, análisis de los hechos y las opciones disponibles para una decisión, diálogo y discusión con sus pares, asociaciones diversas de hechos, ideas, técnicas y estrategias. Una ejecución mecánica, apresurada e irreflexiva de las actividades o muy dirigida por las continuas instrucciones del docente, no suscita aprendizajes. Todo lo anterior no supone que el docente deba dejar de intervenir para esclarecer, modelar, explicar, sistematizar o enrumbar actividades mal encaminadas. Todas las secuencias didácticas previstas deberían posibilitar aprender los distintos aspectos involucrados en una determinada competencia, tanto sus capacidades principales, en todas sus implicancias, como el arte de escogerlas y combinarlas para actuar sobre una determinada situación. En ese proceso, el estudiante de manera autónoma y colaborativa participará activamente en la gestión de sus propios aprendizajes. Si el docente no observa estos aspectos y se desentiende de las actividades que ejecutan sus estudiantes, si no pone atención en lo que hacen ni toma en cuenta su desenvolvimiento a lo largo del proceso, no estará en condiciones de detectar ni devolverles sus aciertos y errores ni apoyarlos en su esfuerzo por discernir y aprender. El desarrollo de las competencias necesita ser gestionado, monitoreado y retroalimentado permanentemente por el docente, teniendo en cuenta las diferencias de diversa naturaleza (de aptitud, de personalidad, de estilo, de cultura, de lengua) que existen en todo salón de clase.

2.2.2.9. Evaluación

Todo proceso de aprendizaje debe estar atravesado por la evaluación de principio a fin; es decir, la evaluación es inherente al proceso. Es necesario, sin embargo, distinguir:

- **La evaluación formativa**, es una evaluación para comprobar los avances del aprendizaje y se da a lo largo de todo el proceso. Su propósito es la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, la confrontación entre el aprendizaje esperado y lo que alcanza el estudiante, la búsqueda de mecanismos y estrategias para avanzar hacia los aprendizajes esperados. Requiere prever buenos mecanismos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar modos para mejorarlo, por eso debe ser oportuna y asertiva. Es decir, se requiere una devolución descriptiva, reflexiva y orientadora, que ayude a los estudiantes a autoevaluarse, a discernir sus respuestas y la calidad de sus producciones y desempeños. Por ello se debe generar situaciones en las cuales el estudiante se autoevalúe y se coevalúa, en función de criterios previamente establecidos.
- **La evaluación sumativa o certificadora**, en cambio, es para dar fe del aprendizaje finalmente logrado por el estudiante y valorar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante en las competencias. Su propósito es la constatación del aprendizaje alcanzado. Asimismo, requiere prever buenos mecanismos de valoración del trabajo del estudiante, que posibiliten un juicio válido y confiable acerca de sus logros. Así, es necesario diseñar situaciones de evaluación a partir de tareas auténticas y complejas, que le exijan la utilización y combinación de capacidades -es decir, usar sus competencias- para resolver retos planteados en contextos plausibles en la vida real. La observación y el registro continuo del desempeño de los estudiantes en el transcurso del proceso son esenciales para la evaluación y requiere que el docente tenga claro desde el principio qué es lo que espera que ellos logren y demuestren, y cuáles son las evidencias que le van a permitir reconocer el desempeño esperado. Esto exige una programación que no sea diseñada en términos de “temas a tratar”, sino que genere procesos pedagógicos orientados al desarrollo de las competencias y capacidades que deben lograr los estudiantes (Casanova, 2007).

2.3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

2.3.1. Definición de la fundamentación Psicopedagógica

Yendo hacia tiempos más remotos en pos de las raíces más profundas de esta disciplina, podemos mencionar como su más lejano precursor a Juan Amos Comensky, Comenio (1592-1670), pedagogo eslovaco, quién cierra el círculo de la pedagogía antigua, tratando la educación con un espíritu científico y afirmando que ésta ha de comenzar con la infancia y seguir el curso de la naturaleza, llegando a fecundos desenvolvimientos prácticos que han servido de verdaderas leyes de la pedagogía basada en el conocimiento del niño. Descubre así, el gran principio en el que luego insistiría Pestalozzi: “Buscar y encontrar un método por el cual el maestro enseñe menos y el discípulo aprenda más”.

Entre aquellos visionarios que fueron capaces de advertir la relación entre el psiquismo y la educación se encuentra Rousseau (1712-1778). En Emilio, enuncia reglas pedagógicas después, de realizar análisis psicológicos en torno a la vida infantil que concuerdan con la concepción reconocida por biólogos y psicólogos. A partir de Rousseau, la doctrina educativa insistió en la exigencia de “partir del niño” y ver en el centro y fin de la educación; nadie antes que este pedagogo había hecho tal hincapié en el valor intrínseco de la infancia, ni tampoco, había reconocido con tal acierto, las consecuencias pedagógicas de ese hecho.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1627), consideraba que la práctica educativa había equivocado su ruta, limitándose a llenar el alma infantil con oropeles de un saber enciclopédico sin percibe la mayor importancia que tiene el desarrollo armónico de las facultades humanas. La influencia de Pestalozzi se deja sentir en los primeros años de la actividad pedagógica de Herbart (1776-1841), filósofo y pedagogo alemán, quién afirma que la pedagogía como ciencia se fundamenta en la psicología y la ética.

Ambos, Pestalozzi y Herbart, al afirmar que la pedagogía debe fundamentarse en la psicología, pusieron las bases de una pedagogía funcional aunque, la realización de este propósito se llevó a cabo más tarde, cuando ésta se convierte en producto de una larga evolución histórica con peculiares características que se traducen en movimientos pedagógicos importantes.

Sin embargo, la palabra psicopedagogía nace algunos años más tarde, adquiriendo su relieve connotativo sólo alrededor de los treinta, sobre todo, en autores de lengua francesa y, posteriormente, en los italianos. En 1935, resulta claramente definida en el célebre ensayo de R. Buyse acerca de la pedagogía experimental, designándola como el estudio del alumno en sus diversas capacidades y posibilidades; es empleada frecuentemente por R. Zazzo y H. Wallon, del que traduce la concepción operativa de la psicología.

En su primer uso, la palabra “psicopedagogía” parece, pues, indicar un sector de la psicología aplicada; pero cuando, en 1957 se incluye en las voces del diccionario de H. Pieron (*Vocabulaire de la Psychologie*), la define como “una pedagogía científicamente basada en la psicología del niño”, proposición que evoca el planteamiento herbartiano. La diferencia no depende ni de un cambio de perspectiva decidido y seguro ni de una diversa orientación de las temáticas elegidas. Durante largo tiempo, el escollo de las dificultades teóricas ha sido evitado simplemente, desplazando la orientación a los contenidos, a los métodos y a los objetivos y, a través de éstos, a la difícil relación que la psicopedagogía establece con la psicología y la pedagogía. En líneas generales, la palabra “psicopedagogía” encuentra fortuna en Francia y en Italia; a ella corresponden, aunque con alguna aproximación, la expresión alemana *Pädagogische Psychologie*, y la inglesa *Educational Psychology*. Algunos prefieren la denominación “psicología pedagógica” o “psicología de la educación” a la más usada de “psicopedagogía”.

Autores europeos como A. Binet, Decroly, E. Claparede, no utilizaran este término hasta la década de 1970.

Fue a partir de la década de 1980, cuando en el campo de la Psicología de la Educación, constituye el marco teórico de referencia del constructivismo, - aplicación de la Psicología cognitiva a la educación -. En esta perspectiva, la memoria, el olvido, la transferencia, las estrategias, dificultades y determinantes del aprendizaje (inteligencia, motivación, personalidad, creatividad, necesidades especiales), la interacción educativa, la disciplina y el control en el aula, la evaluación, la lectura, el fracaso escolar, la solución de problemas, etc., constituyen hoy los tópicos de la Psicopedagogía.

La Psicopedagogía es una disciplina constituida, la cual aplica conocimientos psicológicos y pedagógicos a la educación.

El profesional de la psicopedagogía, requiere de conocimientos amplios sobre neurociencia cognitiva y de la conducta humana, modularidad de mente y el procesamiento de la información, Así mismo requiere de un conocimiento amplio de los diferentes planes, programas, mapas curriculares en la educación, Así mismo el Psicopedagogo deberá tener un amplio conocimiento de la docencia y específico de profesionalización neuro-psicopedagogica y didáctica de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Así entonces la Psicopedagogía es la puesta en práctica de la interdisciplinariedad, educación, psicología, pedagogía, Neurociencia cognitiva y de la conducta humana, planeación, diseño curricular, actualización y profesionalización docente con el fin de llevar a cabo un avance cualitativa de la infancia hasta la adultez, geriatría y recursos humanos, incluyente de sujetos discapacitados y especiales (súper dotación).

La psicopedagogía es la ciencia aplicada que estudia los comportamientos humanos en situaciones socioeducativas. En ella se interrelacionan la psicología evolutiva, la psicología del aprendizaje, la sociología, la didáctica, la epistemología, la psicolingüística, etc. Son relevantes sus aportaciones en los campos de la pedagogía y en los campos de la educación especial, terapias educativas, diseño curricular, diseño de programas educativos y política educativa, también es una ayuda para niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3.2. Función primordial de la psicopedagogía

Cabe destacar que la función primordial de la Psicopedagogía en el ámbito de la educación escolar es el estudio, prevención y corrección de las dificultades que pueda presentar un educando en el proceso de aprendizaje, teniendo un Coeficiente intelectual dentro de los parámetros normales, pero identificados como niños(as) con dificultades en su aprendizaje y, no con dificultades para el aprendizaje. En términos generales, la función de la Psicopedagogía es el estudio del problema presente que enfrenta una persona, detectando y definiendo sus

potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor y sano desenvolvimiento en las actividades que desempeña.

2.3.3. Metas de la psicopedagogía

Las metas de la psicopedagogía son comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los psicólogos educativos desarrollan conocimientos y métodos; también, utilizan los conocimientos y métodos de la Psicología y otras disciplinas relacionadas para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones cotidianas.

Según Wittrock, la Psicología Educativa es diferente a otras ramas de la Psicología porque su objetivo fundamental es la comprensión y el mejoramiento de la educación.

2.3.4. Rasgos generales de la psicopedagogía

- La ubicación epistemológica de la Psicología de la Educación está en el campo de la Pedagogía. Es un área de la educación.
- Las tradiciones culturales latina y sajona han ejercido influencia en el desarrollo de la Psicología Educativa.
- La existencia de la Psicopedagogía como una disciplina con un campo de acción, teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas que le son propios.
- Por su historia, contenidos que estudia e investiga, estatus epistemológico dentro de las Ciencias de la Educación, ámbitos físicos donde se desarrolla y práctica (escuelas, universidades) La Psicología Educativa reconoce como su hogar natural las facultades, colegios de educación.
- Según cada país y aún, dentro de cada universidad, la Psicopedagogía, se presenta bajo diferentes especializaciones que corresponden a áreas que

cada contexto necesita destacar. De hecho, son especializaciones de la Psicología Educativa: la Psicología Escolar, la Orientación, la Educación Especial (o de personas con excepcionalidades), los Problemas de Aprendizaje, la Psicopedagogía infantil (Preescolar).

- La Psicología Educativa, denominación sajona, corresponde a grandes rasgos con el nombre Psicopedagogía de tradición latina.

2.3.5. Funciones generales del psicopedagogo

Entre las funciones a desarrollar se encuentran:

- ✓ Psicodiagnóstico, pronóstico e implementación de estrategias.
- ✓ Intervención psico-educativa en las relaciones vinculares propias de la comunidad educativa.
- ✓ Coordinación de grupos de reflexión con los integrantes del ámbito escolar en las diferentes problemáticas del quehacer educativo.
- ✓ Desarrollo de programas de capacitación.
- ✓ Promoción y realización de tareas de investigación psicoeducativa.
- ✓ Psicodiagnóstico e intervención (atención, contención, derivación y orientación) de las situaciones vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el abordaje propio de la Psicología Educacional.
- ✓ Participación en instancias de elaboración de diseños curriculares como especialistas en la temática de los procesos psíquicos implicados en los hechos, sucesos y procesos educativos.
- ✓ Intervenciones en la planificación, realización y evaluación de tareas de orientación vocacional, profesional y ocupacional.
- ✓ Realización de orientación educativa.
- ✓ Programación, participación y evaluación en proyectos de educación a nivel comunitario.

- ✓ Diagnóstico, pronóstico e intervención en actividades y proyectos que propicien la salud mental de los trabajadores de la educación.
- ✓ Como parte de las tareas de perfeccionamiento, se enfatiza el rol de capacitador en la formación de recursos humanos.
- ✓ Facilitador de los procesos de organización educacional

Algunos de los autores más influyentes en este campo son Jean Piaget (teorías de la asimilación y la acomodación), Ausubel (teoría del aprendizaje significativo), Jerome Bruner (teoría de los formatos) o Lev Vygotski (teoría del andamiaje).

2.3.6. Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934).

Psicólogo bielorruso, uno de los más destacados teóricos de la Psicología del desarrollo y, claro precursor de la neuropsicología soviética.

Rechaza totalmente, los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología.

A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotski no niega la importancia del aprendizaje asociativo pero, lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotski señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse con independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

Para nadie es desconocida la influencia que el trabajo de Vygotski ha ido cobrando a lo largo de los últimos 30 años en ciertos sectores de la Psicología. Tal vez, no sería incorrecto decir que dentro del conjunto de la obra de Vygotski, el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) es la parte más

conocida y a la que con más frecuencia se recurre para repensar diversos aspectos del desarrollo humano.

a. **Aprendizaje sociocultural**

Para Lev Vygotsky, el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Para él, los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales. En este proceso, toda relación-función aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).

Pero la conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por *instrumentos* y *signos*. *Instrumento* es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; *signo* es algo que significa alguna otra cosa. Existen tres tipos de signos: indicadores son aquellos que tienen una relación de causa y efecto con aquello que significan (humo, por ejemplo, significa fuego porque es causada por el fuego); icónicos son los que son imágenes o diseños de aquello que significan; simbólicos son los que tienen una relación abstracta con lo que significan. Las palabras, por ejemplo, son signos (simbólicos) lingüísticos; los números son signos (también simbólicos) matemáticos. La lengua, hablada o escrita, y la matemática son sistemas de signos.

El uso de instrumentos en la mediación con el ambiente distingue, de manera esencial, al hombre de otros animales. Pero las sociedades crean no solamente instrumentos, sino también sistemas de signos. Ambos, instrumentos y signos, se han creado a lo largo de la historia de las sociedades e influyen decisivamente en su desarrollo social y cultural. Para Vygotsky, es a través de la internalización (reconstrucción interna) de instrumentos y signos como se da el desarrollo cognitivo. A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando, fundamentalmente, las operaciones psicológicas que él es capaz de hacer. De la misma forma, cuantos más instrumentos aprendiendo a usar, más

se amplía, de modo casi ilimitado, la gama de actividades en las que puede aplicar sus nuevas funciones psicológicas.

Como instrumentos y signos son construcciones socio-históricas y culturales, la apropiación de estas construcciones por el aprendiz, se da primordialmente por la vía de la *interacción social*. En vez de enfocar al individuo como unidad de análisis, Vygotsky enfoca la interacción social. Es ella el vehículo fundamental para la transmisión dinámica (de inter a intrapersonal) del conocimiento construido social, histórica y culturalmente.

La interacción social implica un mínimo de dos personas intercambiando significados. Supone también un cierto grado de reciprocidad y bidireccionalidad, una implicación activa de ambos participantes.

La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vygotsky, teniendo en cuenta que los significados de los signos se construyen socialmente. Las palabras, por ejemplo, son signos lingüísticos. Ciertos gestos también son signos. Pero los significados de las palabras y de los gestos se acuerdan socialmente, de modo que la interacción social es indispensable para que un aprendiz adquiera tales significados. Incluso aunque los significados lleguen a la persona que aprende a través de los libros o máquinas, por ejemplo, aun así, es a través de la interacción social como él o ella podrá asegurarse de que los significados que captó son los significados socialmente compartidos en determinado contexto.

Para “internalizar” signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, tiene que pasar a compartir significados ya aceptados en el contexto social en el que se encuentra. Y a través de la interacción social es como ocurre esto. Sólo a través de ésta es como la persona puede captar significados y confirmar que los que está captando son aquellos compartidos socialmente para los signos en cuestión.

Naturalmente, el lenguaje (sistema de signos) es en extremo importante en una perspectiva vygotskyana. Aprender a hablar una lengua, por ejemplo, libera al niño de vínculos contextuales inmediatos y esta descontextualización es importante para el desarrollo de los procesos mentales superiores. El manejo de

la lengua, a su vez, es importante para la interacción social, pero siendo la lengua un sistema de signos, su adquisición también depende, fundamentalmente, de la interacción social.

El aprendizaje significativo, por definición, implica adquisición/construcción de significados. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico de los materiales de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el aprendiz, diría Ausubel (1963). ¿No sería esa transformación análoga a la “internalización” de instrumentos y signos de Vygotsky? ¿Los materiales de aprendizaje no serían, esencialmente, instrumentos y signos en el contexto de cierta materia de enseñanza? ¿La Física, por ejemplo, no sería un sistema de signos y no tendría sus instrumentos (procedimientos y equipos)? ¿Aprender Física de manera significativa no sería “internalizar” los significados aceptados (y contruidos) para estos instrumentos y signos en el contexto de la Física ?. ¡Ciertamente sí, en todos los casos!

La atribución de significados a las nuevas informaciones por interacción con significados claros, estables y diferenciados ya existentes en la estructura cognitiva, que caracteriza al aprendizaje significativo subordinado, o emergencia de nuevos significados por la unificación y reconciliación integradora de significados ya existentes, típica del aprendizaje súper ordenado, en general, no se producen de inmediato. Al contrario, son procesos que requieren un intercambio de significados, una “negociación” de significados, típicamente vygotskyana.

Para Ausubel, el ser humano tiene la gran capacidad de aprender sin tener que descubrir. Excepto en niños pequeños, aprender por recepción es el mecanismo humano por excelencia para aprender. Las nuevas informaciones, o los nuevos significados, pueden darse directamente, en su forma final, al aprendiz. Es la existencia de una estructura cognitiva previa adecuada lo que va a permitir el aprendizaje significativo. Pero el aprendizaje por recepción no es instantáneo, requiere intercambio de significados.

En la óptica vygotskyana, la “internalización” de significados depende de la interacción social, pero, así como en la visión ausubeliana, pueden presentarse a la persona que aprende en su forma final. El individuo no tiene que descubrir lo

que significan los signos o cómo se usan los instrumentos. Él se apropia (reconstruye internamente) de esas construcciones por la vía de la interacción social.

Otro argumento en favor de la relevancia de la interacción social en el aprendizaje significativo es la importancia que Ausubel atribuye al lenguaje (la lengua, rigurosamente hablando) en el aprendizaje significativo.

“Para todas las finalidades prácticas, la adquisición de conocimiento en la materia de enseñanza depende del aprendizaje verbal y de otras formas de aprendizaje simbólico. De hecho, es en gran parte debido al lenguaje y a la simbolizaciones como la mayoría de las formas complejas de funcionamiento cognitivo se vuelve posible” (1968).

Se suma a esto que originalmente la teoría de Ausubel fue llamada, por él mismo, de la psicología del aprendizaje *verbal* significativo (1963).

Tiene, por lo tanto, mucho sentido hablar de aprendizaje significativo en un enfoque vygotskyano del aprendizaje. Hasta tal punto que se podría invertir el argumento y decir que tiene mucho sentido hablar de interacción social vygotskyana en una perspectiva ausubeliana del aprendizaje. Quiero decir, el aprendizaje significativo depende de la interacción social, de intercambio, “negociación”, de significados por la vía de la interacción social. Por otro lado, no se debe pensar que la facilitación del aprendizaje significativo se reduce a esto.

2.3.7. Jean Piaget (1896-1980).

Psicólogo suizo. Es uno de los más entusiastas defensores de la educación nueva y de la escuela activa. Para él, educar es adaptar el individuo al medio ambiente social. La educación debe basarse en la psicología del niño y en sus manifestaciones activas, características de la infancia.

Desde la investigación y profundización del problema complejo de la formación intelectual, Piaget postula una nueva concepción de inteligencia que influye directamente, sobre las corrientes pedagógicas del momento. Según este

psicólogo, la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos.

A raíz de esta concepción, Piaget formula el proceso de desarrollo de la inteligencia a partir de la división del mismo en seis períodos, cada uno de los cuáles supone un avance en relación con el anterior. A lo largo de este desarrollo, el objetivo es lograr el equilibrio del psiquismo, que se caracteriza por la estabilidad y la actividad que permitirán anticipar las situaciones a enfrentar. En este contexto, lo esencial de cada construcción o período anterior permanece casi siempre en forma de base sobre la que se alzarán los logros de sucesivas fases del aprendizaje.

a. El aprendizaje por asimilación o acomodación

Los conceptos-clave de la teoría de Piaget (1971,1973, 1977) son asimilación, acomodación, adaptación y equilibración. La *asimilación* designa el hecho de que es del sujeto la iniciativa en la interacción con el medio. Él construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad. Todo esquema de asimilación se construye y todo acercamiento a la realidad supone un esquema de asimilación. Cuando el organismo (la mente) asimila, incorpora la realidad a sus esquemas de acción imponiéndose al medio.

Cuando los esquemas de asimilación no consiguen asimilar determinada situación, el organismo (mente) desiste o se modifica. En el caso de la modificación, se produce la *acomodación*, o sea, una reestructuración de la estructura cognitiva (esquemas de asimilación existentes) que da como resultado nuevos esquemas de asimilación. A través de la acomodación es como se da el desarrollo cognitivo. Si el medio no presenta problemas, dificultades, la actividad de la mente es sólo de asimilación; sin embargo, frente a ellos se reestructura (acomoda) y se desarrolla.

No hay acomodación sin asimilación, pues la acomodación es una reestructuración de la asimilación. El equilibrio entre asimilación y acomodación es la *adaptación*. Experiencias acomodadas dan origen a nuevos esquemas de asimilación, alcanzándose un nuevo estado de equilibrio. La mente, que es una

estructura (cognitiva), tiende a funcionar en equilibrio, aumentando, permanentemente, su grado de organización interna y de adaptación al medio.

Cuando este equilibrio se rompe por experiencias no asimilables, el organismo (mente) se reestructura (acomoda), con el fin de construir nuevos esquemas de asimilación y alcanzar nuevo equilibrio. Este proceso equilibrador que Piaget llama *equilibración mayorante* es el responsable del desarrollo cognitivo del sujeto. A través de la equilibración mayorante, el conocimiento humano es totalmente construido en interacción con el medio físico y sociocultural.

Piaget no enfatiza el concepto de aprendizaje. Su teoría es de desarrollo cognitivo, no de aprendizaje. Él prefiere hablar de aumento de conocimiento.

En esta perspectiva, sólo hay aprendizaje (aumento de conocimiento) cuando el esquema de asimilación sufre acomodación. ¿Tendría, entonces, sentido hablar de aprendizaje significativo en un enfoque piagetiano? Tal vez sí, si establecemos una analogía entre esquema de asimilación y subsumidor, en el aprendizaje significativo subordinado derivativo, el subsumidor prácticamente no se modifica, la nueva información es corroboradora o directamente derivable de esa estructura de conocimiento que Ausubel llama subsumidor. Correspondería a la asimilación piagetiana. En el aprendizaje significativo superordenado, un nuevo subsumidor se construye y pasa a subordinar aquellos conceptos o proposiciones que permitieran tal construcción. Sería un proceso análogo a la acomodación en la que un nuevo esquema de asimilación se ha construido. Claro, Ausubel dice que el aprendizaje súper ordenado es un proceso relativamente poco frecuente, en cuanto que la acomodación no tanto. Por otro lado, en el aprendizaje significativo subordinado correlativo, el subsumidor es bastante modificado, enriquecido en términos de significado. Esta modificación, o enriquecimiento, correspondería a una acomodación no tan acentuada como la del aprendizaje superordenado. En el aprendizaje combinatorio, el significado viene de la interacción de la nueva información con la estructura cognitiva como un todo. Es un proceso semejante al del aprendizaje subordinado con la diferencia de que la nueva información, en vez de anclarse a un subsumidor particular, lo hace en un conocimiento “relevante de un modo general”. Pero en la óptica piagetiana sería también una acomodación.

Cuando el material de aprendizaje no es potencialmente significativo (no relacionable de manera sustantiva y no-arbitraria a la estructura cognitiva), no es posible el aprendizaje significativo. De manera análoga, cuando el desequilibrio cognitivo generado por la experiencia no asimilable es muy grande, no ocurre la acomodación. Tanto en un caso como en el otro, la mente queda como estaba; desde el punto de vista ausubeliano, no se modificaron los subsumidores existentes y desde el punto de vista piagetiano, no se construyeron nuevos esquemas de asimilación.

Es posible, por lo tanto, interpretar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas en términos de aprendizaje significativo. Asimilar y acomodar se pueden interpretar en el sentido de dar significados por subordinación o por superordenación.

Naturalmente, esto no quiere decir que los esquemas de Piaget y los subsumidores de Ausubel sean lo mismo. Se trata solamente de una analogía que permite dar significado al concepto de aprendizaje significativo en un enfoque piagetiano.

2.3.8. David Paul Ausubel (1918-2008)

Nació en Brooklyn, New York el 25 de octubre de 1918, hijo de una familia judía emigrante de Europa Central. Estudió medicina y psicología en la Universidad de Pennsylvania y Middlesex. Fue cirujano asistente y psiquiatra residente del Servicio Público de Salud de los Estados Unidos e inmediatamente después de la segunda guerra mundial, con las Naciones Unidas trabajó en Alemania en el tratamiento médico de personas desplazadas. Después de terminar su formación en psiquiatría, estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo su doctorado en psicología del desarrollo. En 1950 aceptó trabajo en proyectos de investigación en la Universidad de Illinois, donde publicó extensivamente sobre psicología cognitiva. Aceptó posiciones como profesor visitante en el Ontario Institute of Studies in Education y en universidades europeas como Berne, la Universidad Salesiana de Roma y en Munich. Fue Director del Departamento de Psicología Educacional para postgrados en la

Universidad de New York, donde trabajó hasta jubilar en 1975. En 1976 fue premiado por la Asociación Americana de Psicología por su contribución distinguida a la psicología de la Educación. Posteriormente volvió a su práctica como psiquiatra en el Rockland Children's Psychiatric Center. Falleció el 9 de julio del 2008 a los 90 años.

a. Aprendizaje significativo según Ausubel

Se entiende por Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

No-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo.

No-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz. O sea, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama subsumidores. El conocimiento previo sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. Nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente (y retenerse) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, específicamente relevantes e inclusivos estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de “anclaje” a los primeros.

Sustantividad significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas

usadas para expresarlas. El mismo concepto o la misma proposición pueden expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos o grupos de signos, equivalentes en términos de significados. Así, un aprendizaje significativo no puede depender del uso exclusivo de determinados signos en particular.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo está, por lo tanto, en la relación no-arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto, esto es, con algún concepto o proposición que ya le es significativo y adecuado para interactuar con la nueva información. De esta interacción emergen, para el aprendiz, los significados de los materiales potencialmente significativos (o sea, suficientemente no arbitrarios y relacionables de manera no-arbitraria y sustantiva a su estructura cognitiva). En esta interacción es, también, en la que el conocimiento previo se modifica por la adquisición de nuevos significados.

Queda, entonces, claro que en la perspectiva ausubeliana, el conocimiento previo (la estructura cognitiva del aprendiz) es la variable crucial para el aprendizaje significativo.

Cuando el material de aprendizaje es relacionable con la estructura cognitiva *solamente* de manera arbitraria y literal que no da como resultado la adquisición de significados *para el sujeto*, el aprendizaje se denomina mecánico o automático. La diferencia clave entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico está en la capacidad de relación con la estructura cognitiva: no arbitraria y sustantiva versus arbitraria y literal. No se trata, pues, de una dicotomía, sino de un continuo en el cual éstas ocupan los extremos.

El aprendizaje significativo más básico es el aprendizaje del significado de símbolos individuales (típicamente palabras) o aprendizaje de lo que ellas representan. Ausubel denomina *aprendizaje representacional* a este aprendizaje significativo. El aprendizaje de conceptos, o *aprendizaje conceptual*, es un caso especial, y muy importante, de aprendizaje representacional, pues los conceptos también se representan por símbolos individuales. Sin embargo, en este caso son representaciones genéricas o categoriales. Es preciso distinguir entre aprender lo que significa la palabra-concepto, o sea, aprender qué concepto está representado por una palabra dada y aprender el significado del concepto. El

aprendizaje proposicional, a su vez, se refiere a los significados de ideas expresadas por grupos de palabras (generalmente representando conceptos) combinadas en proposiciones o sentencias.

Según Ausubel, la estructura cognitiva tiende a organizarse jerárquicamente en términos de nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de sus contenidos. Consecuentemente, la emergencia de los significados para los materiales de aprendizaje típicamente refleja una relación de subordinación a la estructura cognitiva. Conceptos y proposiciones potencialmente significativos quedan subordinados o, en el lenguaje de Ausubel, son “subsumidos” bajo ideas más abstractas, generales e inclusivas (los “subsumidores”). Este aprendizaje se denomina *aprendizaje significativo subordinado*. Es el tipo más común. Si el nuevo material es sólo corroborador o directamente derivable de algún concepto o proposición ya existente, con estabilidad e inclusividad, en la estructura cognitiva, el aprendizaje se denomina *derivativo*. Cuando el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o cuantificación de conceptos o proposiciones previamente aprendidos de manera significativa, el aprendizaje subordinado se considera *correlativo*.

El nuevo material de aprendizaje guarda una relación de superordenación con la estructura cognitiva cuando el sujeto aprende un nuevo concepto o proposición más abarcadora que pueda subordinar, o “subsumir”, conceptos o proposiciones ya existentes en su estructura de conocimiento. Este tipo de aprendizaje, mucho menos común que el subordinado, se llama *aprendizaje superordenado*. Es muy importante en la formación de conceptos y en la unificación y reconciliación integradora de proposiciones aparentemente no relacionadas o conflictivas.

Ausubel cita además el caso del aprendizaje de conceptos o proposiciones que no son subordinados ni super ordenados en relación con algún concepto o proposición, *en particular*, ya existente en la estructura cognitiva. No son subordinables ni son capaces de subordinar algún concepto o proposición ya establecido en la estructura cognitiva de la persona que aprende. A este tipo de aprendizaje le da el nombre de *aprendizaje significativo combinatorio*. Según él, generalizaciones inclusivas y ampliamente explicativas tales como las relaciones

entre masa y energía, calor y volumen, estructura genética y variabilidad, oferta y demanda, requieren este aprendizaje.

De manera resumida, y prácticamente sin ejemplos, intenté presentar en esta sección los significados originales atribuidos por Ausubel al concepto de aprendizaje significativo.

Este concepto es hoy muy usado cuando se habla de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, frecuentemente sin que se sepa con exactitud lo que significa. Además de procurar aclarar esto, este apartado también pretende proporcionar ayudas para argumentar, en las secciones siguientes, que el concepto de aprendizaje significativo es compatible con otras teorías constructivistas pero que su mayor potencial, en la perspectiva de la instrucción, está en la teoría original de Ausubel, complementada por Novak y Gowin.

Bruner hombre de una extraordinaria cultura, ávido por conocer lo cercano y lo lejano, viajero, navegante, amante profundo de cualquier manifestación artística, conservador, infatigable, constituye una especie de idea renacentista transvasada al siglo XX. Esa misma personalidad compleja y rica tiene que ver con su propósito deliberado de evitar la reducción y simplificación abusiva al tratar de construir explicaciones posibles a los hechos psicológicos. Apoyándose en disciplinas diversas intentando conjugar la reflexión filosófica con el método de verificación experimental, dando así originalidad.

Su nombre está ligado con la lucha por recuperar para la psicología el sujeto. Frente a una idea de este como mero guión entre estímulo y respuesta, que se imponía en esos mismos años entre los psicólogos americanos.

Bruner funda con G. Miller el primer centro de Psicología Cognitiva, el Center for Cognitive Studies, en la misma Universidad de Harvard, donde Skinner impone su teoría del aprendizaje operante.

b. Aprendizaje por Descubrimiento.

Es el proceso de aprendizaje mediante el cual el individuo es protagonista de su propio desarrollo cognitivo, es decir, que este tipo de aprendizaje se produce

cuando el docente le presenta a los estudiantes todas las herramientas necesarias para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender.

c. Modelos del aprendizaje

- Modelo en activo: se aprende haciendo cosas, manipulando objetos, imitando y actuando.
- Modelo icónico: se aprende a través de la percepción del ambiente, objetos, imágenes, videos, entre otros.
- Modelo simbólico: se aprende comprendiendo y representando conceptos abstractos.

d. Tipos de descubrimiento

- Descubrimiento inductivo: implica la colección y reordenación de datos para llegar a una nueva categoría, concepto o generalización.
- Descubrimiento deductivo: implica la combinación de ideas generales, con el fin de llegar a enunciados específicos, como en la construcción de un silogismo.
- Descubrimiento transductivo: En el pensamiento transductivo el individuo relaciona o compara dos elementos particulares y señala que son similares en uno o dos aspectos.

e. Condiciones de aprendizaje por descubrimiento

Las condiciones que se deben presentar para que se produzca un aprendizaje por descubrimiento son:

- ✓ El ámbito de búsqueda debe ser restringido, ya que de esta manera el individuo se dirige directamente al objetivo que se planteó en un principio.
- ✓ Los objetivos y los medios deben estar bien especificados y ser atractivos, puesto que así el estudiante estará incentivado y motivado para realizar este tipo de aprendizaje.

- ✓ Los estudiantes debe tener conocimientos previos para poder guiarlos adecuadamente, ya que si se le presenta un objetivo a un estudiante que no tiene base, no va a poder lograrlo.
- ✓ Es de suma importancia que los estudiantes perciban que la tarea tiene sentido y que vale la pena realizarla, esto los incentivará a realizar el descubrimiento, que llevara a que se produzca el aprendizaje.

f. Principales principios del aprendizaje por descubrimiento

- Todo el conocimiento es aprendido por el individuo, es decir, es él quien adquiere conocimiento cuando lo descubre por el mismo o por su propio discernimiento.
- El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal, es decir, el significado que es la relación e incorporación de forma inmediata de la información a su estructura cognitiva, tiene que ser a través del descubrimiento directo.
- El método del descubrimiento es el principal para transmitir el contenido de una materia. Las técnicas de aprendizaje por descubrimiento pueden utilizar en la primera etapa escolar para entender mejor la que se explica, sin embargo en las etapas posteriores no es factible por el tiempo que este lleva.
- El silogismo es una forma de razonamiento lógico que consta de dos proposiciones y una conclusión, la última se deduce necesariamente de las otras dos.
- Cada niño debiera ser un pensador creativo y crítico, es decir, se puede mejorar y obtener niños pensadores, creativos y críticos mejorando el sistema de educación y así obtendríamos estudiantes capaces de dominar el ámbito intelectual así como un incremento del entendimiento de las materias de sus estudios.
- El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo posteriormente, es decir, ejecuta una acción basada en los conocimientos

cuando está estructurada, simplificada y programada para luego incluir varios ejemplares del mismo principio en un orden de dificultad.

- El descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en sí mismo, es decir, que la exhibición diestra de ideas puede ser también la estimulación intelectual y la motivación hacia la investigación genuina aunque no en el mismo grado que el descubrimiento.
- El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca, es decir, que el individuo sin estimulación intrínseca adquiere la necesidad de ganar insignias (elevadas calificaciones y la aprobación del profesor) como también la gloria y el prestigio asociados con el descubrimiento independiente de nuestra cultura.
- El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo, es decir, que a través de este tipo de aprendizaje es más probable que el individuo conserve la información.

2.4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

2.4.1. Definición

La palabra epistemología proviene de la voz griega ἐπιστήμη epistēmē, “conocimiento”, y λόγος logos, “estudio o tratado”, es la rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento (Llano, 2000).

La epistemología, como teoría del conocimiento, se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento, y los criterios por los cuales se le justifica o invalida, así como la definición clara y precisa de los conceptos epistémicos más usuales, tales como verdad, objetividad, realidad o justificación (Llano, 2000). La epistemología encuentra ya sus primeras formas en la Grecia Antigua, inicialmente en filósofos como Parménides o Platón.

En Grecia, el tipo de conocimiento llamado episteme se oponía al conocimiento denominado doxa. La doxa era el conocimiento vulgar u ordinario del ser

humano, no sometido a una rigurosa reflexión crítica. La episteme era el conocimiento reflexivo elaborado con rigor. De ahí que el término “epistemología” se haya utilizado con frecuencia como equivalente a “ciencia o teoría del conocimiento”.

Diversos autores distinguen la gnoseología, o estudio del conocimiento y del pensamiento en general, de la epistemología o teoría del modo concreto de conocimiento llamado ciencia (Bochenski, 1970). Para otros autores, sin embargo, el término “epistemología” ha ido ampliando su significado y lo utilizan como sinónimo de “teoría del conocimiento”.

Por otro lado, las teorías del conocimiento específicas son también epistemología; por ejemplo, la epistemología científica general, epistemología de las ciencias físicas o de las ciencias psicológicas.

2.4.2. El Paradigma Conductista

Este paradigma surge en la década de 1930 y es el que mayor vigencia ha mantenido a lo largo del tiempo. Tiene una larga tradición de estudio e intervención y es uno de los que más proyecciones de aplicación ha logrado en el ámbito educativo.

Este paradigma se ha caracterizado por su interés en hacer de la psicología una ciencia rigurosa, para lo cual desarrolla una gran cantidad de investigación básica de carácter experimental en laboratorio. Sus propuestas de aplicación se concentran en el denominado “análisis conductual aplicado a la educación”.

La problemática central del paradigma es el estudio descriptivo de la conducta observable así como de sus factores determinantes, los cuales son considerados como exclusivamente ambientales. Los procesos no observables son excluidos del terreno de la investigación y análisis de esta corriente.

El ambiente, en consecuencia, es el que determina la forma en que se comportan los organismos. Por lo tanto, el aprendizaje va a depender de la forma en que se

realicen estos arreglos ambientales, de manera que se organicen los diversos estímulos que den origen a respuestas específicas.

La influencia del medio ambiente es tan importante que reduce al mínimo la posibilidad del sujeto de reaccionar de manera autónoma. En consecuencia, el aprendizaje es comprendido como un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior.

No obstante este reduccionismo en la comprensión y explicación del objeto de la psicología y del proceso de aprendizaje, este paradigma ha hecho importantes aportaciones al campo educativo. Entre éstas cabe mencionar las siguientes: o El condicionamiento clásico. El condicionamiento clásico puede ser definido como la respuesta condicionada que un organismo emite ante un estímulo neutro, por el hecho de estar asociado otro estímulo que no lo es. Se le considera como aprendizaje porque los organismos son capaces de adquirir nuevas respuestas ante determinados estímulos que, en otras situaciones eran prácticamente neutros, pero que adquieren un carácter de generadores de tales respuestas por el hecho de estar asociados a otros que si lo son.

Constituye el aprendizaje asociativo clásico.

Esta aportación de Pavlov es considerada como una revolución en el mundo de la psicología en la medida que inició la explicación, al menos parcialmente, del aprendizaje, que es el proceso básico de la educación.

Dentro de esta corriente de pensamiento, uno de los autores que adquirió gran importancia en la educación es E. L. Thorndike, autor de la teoría conexionista, quien realizó un conjunto de observaciones que influyeron de manera importante en la aplicación del paradigma al campo educativo. Para este autor, el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error, a partir del cual formula su ley del efecto,

El autor propone los siguientes principios acerca del aprendizaje:

- No se debe forzar un aprendizaje sin antes cerciorarse de que son posibles las respuestas, tal y como se había establecido a partir de la

investigación acerca de los procesos de maduración (ley de la disposición).

- No esperar que alguien haga o aprenda algo si no es recompensado (ley del efecto).
- No confundir la práctica con la simple repetición, tan utilizada por los profesores tradicionales (copiar 100 veces...) y no llevarla a cabo sin garantizar que la respuesta correcta vaya seguida de algún tipo de recompensa (ley del ejercicio).

Otra de las aportaciones relevantes a la comprensión y promoción del aprendizaje desde este paradigma es la realizada por Guthrie.

A diferencia de Thorndike, este autor señala que el aprendizaje no es gradual, sino que es una operación de todo o nada, ya que los estímulos nunca son los mismos, en consecuencia, la respuesta nunca puede ser la misma. En ese sentido, la práctica es necesaria para poder encontrar respuestas distintas ante estímulos distintos. Si fueran siempre los mismos, la práctica sería innecesaria.

Algunas de sus aportaciones más importantes al campo educativo son las siguientes:

- ✓ El propósito de la educación es que el sujeto logre cambios estables en la conducta, para lo cual se deben utilizar diversos tipos de reforzadores.
- ✓ El conocimiento es una copia de la realidad y se acumula mediante simples mecanismos de asociación.
- ✓ La enseñanza debe ser oportuna. No se debe intentar cuando no hay posibilidad de éxito en la respuesta, pues los estímulos se asocian inadecuadamente con las diversas situaciones que se presentan.
- ✓ Es necesario desarrollar una instrucción específica en lugar de una instrucción general. Es decir, se requiere especificar los objetivos, fragmentar la tarea en sus componentes más pequeños y hacer correcciones precisas y puntuales. Esa observación ha tenido un gran

peso en las aplicaciones educativas de esta corriente, incluso hasta nuestros días, tal y como se muestra en algunos de los enfoques de competencia laboral.

- ✓ Se debe procurar que la última reacción del que aprende sea la respuesta correcta o deseada (fenómeno de recencia)

Skinner (1954, 1970) se interesó no solamente en la formulación teórica sino, fundamentalmente, en desarrollar técnicas de cambio de conducta y en aplicarlas de forma operativa y social, particularmente en el campo de la educación.

En esa perspectiva, analiza y distingue diversos tipos de procesos de condicionamiento: el respondiente y el operante.

El primero equivale al planteamiento de Pavlov, y generalmente corresponde con una respuesta de carácter neurovegetativo. El operante es una respuesta activa, emitida por el organismo ante estímulos muy específicos.

Skinner se centra en el condicionamiento operante y recurre a ciertos dispositivos experimentales (caja de Skinner) para demostrar sus planteamientos.

Este autor distingue entre estímulos positivos y negativos. Los primeros incrementan la frecuencia de respuestas deseables, y los segundos, las respuestas de huida y evitación. Los refuerzos negativos pueden emplearse como castigo, es decir, para suprimir respuestas.

Un paradigma como el conductismo, que pone de relieve los aspectos periféricos del comportamiento, poco podría aportar a la comprensión del aprendizaje y del proceso educativo en estos momentos, dado que éste se basa sobre todo en material simbólico y, en consecuencia, los procesos cognoscitivos superiores son los responsables de su asimilación y elaboración.

Sin embargo, su trascendencia e impacto en diversos países, particularmente los de América Latina, ha sido indiscutible y de gran trascendencia, a través de la corriente denominada Tecnología Educativa.

El paradigma, en general, asume como supuesto básico que la enseñanza consiste en proporcionar información a los estudiantes (depositar información), con base en un detallado arreglo instruccional, para que estos la adquieran. Skinner (1970) expresa “enseñar es expender conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”.

El trabajo del profesor, entonces, consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos). La evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos; es decir, lo que cuenta es lo que ha logrado un estudiante al final de una actividad, una secuencia o un programa, sin intentar analizar los procesos cognitivos o afectivos involucrados en el aprendizaje. Las evaluaciones, en general, son referidas a criterios, ya que lo importante es medir el grado de ejecución de conocimientos o habilidades en cuanto a niveles absolutos de destreza.

Los principios básicos con los que el conductismo ha desarrollado su sistema y su tecnología de enseñanza son los siguientes:

a. Principio de la planificación

- Necesidad absoluta de planificar la enseñanza, especificando los objetivos comportamentales u operativos que deben lograrse, de forma que los resultados puedan ser evaluados” objetivamente”.
- análisis de tareas.
- diagnóstico de las competencias de partida (línea base).
- diseño y selección de materias y técnicas.
- tipo de enseñanza.
- evaluación sistemática.
- recuperación de las deficiencias obtenidas.

b. Principio de la comportamentalidad manifiesta

Se refiere a la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico y tratamiento de las competencias, entendidas como expresión de conducta observable. No existe preocupación por evaluar rasgos o aptitudes sino que se insiste en evaluar y tratar las conductas más próximas y comprometidas con el proceso de aprendizaje.

c. Principio de la graduabilidad. Establece que es necesario trabajar paso a paso, es decir, desde las unidades más sencillas y elementales hasta llegar a otros conocimientos y habilidades más complejas.

d. Principio de dominio-avance. Como el programa está totalmente estructurado, es posible detectar el nivel de dominio del material y de las secuencias de la tarea de un determinado nivel, antes de pasar al próximo.

e. Principio de oportunidad de respuesta. Se permite todo el tiempo la emisión de respuestas hasta lograr el dominio necesario.

f. Principio de actividad. La enseñanza es fundamentalmente activa. El estudiante tiene que emitir respuestas continuamente, ya sea a través de un sistema de enseñanza programada o de un sistema de preguntas orales por parte del profesor. Sin embargo, no distingue entre actividad reactiva y propositiva.

g. Principio del control de estímulos. Se le conoce también como control de los antecedentes de la conducta escolar. El control de estímulos es la parte que más se identifica con la función de la instrucción.

h. Principio del control de refuerzos. Proporciona retroalimentación a las respuestas dadas). Se valora la necesidad de proporcionar elogios o señalamiento de fallas adecuadamente distribuidos en el proceso de logro de los objetivos específicos.

i. Principio de evaluación sistemática. La retroalimentación desempeña un papel motivacional y también de orientación, ya que permite saber si el

alumno ha logrado los objetivos señalados. Si el resultado es “bien” se pasa a la siguiente unidad; si está mal, el proceso comienza de nuevo.

Este conjunto de principios se ha visto expresado con gran claridad y precisión en programas como el de Instrucción Directa y en el Sistema Personalizado de Enseñanza de Keller.

El paradigma ha sido criticado por razones asociadas a la falta de explicación de numerosos fenómenos y a la visión reduccionista del comportamiento humano que de ello se deriva. Entre otros cuestionamientos se señala que el paradigma propone un modelo de hombre básicamente adaptativo y pasivo, poco creador, negándole la posibilidad de desarrollar una actividad intelectual autónoma. Como se ha mencionado, no reconoce la existencia de procesos internos, dado que no son observables.

Por lo que se toca al modelo de enseñanza y de aprendizaje subyacente, se propone un esquema que al “condicionar” facilita el aprendizaje. La enseñanza es una forma de “adiestrar–condicionar” para así “aprender–almacenar”, desconociendo los aspectos más profundos del aprendizaje y reforzando una pedagogía centrada en las conductas observables.

La programación es el instrumento facilitador de este adiestramiento. Este modelo pretende asegurar la acción en el aula por medio del diseño y la programación de objetivos operativos, no obstante su poca utilidad en la realidad.

Generalmente no se da una clara continuidad entre lo programado y lo realizado, o bien, se da una continuidad mecánica. Se centra en destrezas útiles, olvidando la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea.

No obstante, el paradigma sigue siendo vigente en ciertos contextos educativos, particularmente en el ámbito de la modificación de conducta en educación especial y compensatoria y en algunas vertientes de la Instrucción.

2.4.3. Paradigma Cognitivo o Cognoscitivo

La ausencia o insuficiencia de explicaciones del conductismo da lugar a la emergencia de otros enfoques y perspectivas dentro de la Psicología. Estas corrientes alternativas o divergentes se caracterizan por destacar los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos internos relacionados con la adquisición y procesamiento de la información, con lo cual la psicología recupera una realidad fundamental de su objeto de estudio. Es lo cognitivo, precisamente, lo que distingue las conductas psicológicas de las conductas fisiológicas.

Otro factor que influye en la aparición de un nuevo paradigma es la influencia que tienen, en el desarrollo de la disciplina psicológica, los avances tecnológicos de la posguerra en Estados Unidos, particularmente los originados en las comunicaciones y la informática. Adicionalmente, cabe mencionar las aportaciones de la gramática generativa de Chomsky, que busca explicar un proceso cognitivo complejo (el lenguaje) mediante un sistema de reglas internas.

Es complejo y difícil el tratar de definir el cognoscitismo, ya que no se trata de un paradigma único sino que involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros), asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (actuación). Las corrientes que conforman el paradigma muestran un conjunto de características comunes, si bien entre algunas de ellas se advierten discrepancias. También se aprecian propuestas que por la solidez de sus componentes han llegado a constituir paradigmas específicos, como es el caso del paradigma psicogenético de Piaget o el paradigma sociocultural representado por Vygotsky, ambos de raíz cognoscitivista.

Considerando el señalamiento anterior, es posible indicar algunas de las características esenciales del paradigma y, con base en ello, presentar algunas de las especificidades que manifiestan, especialmente en cuanto a su aplicación al campo educativo.

El paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana. Para ello, los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia, dado que se trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa. En consecuencia, consideran necesario observar al sujeto y realizar análisis deductivos sistemáticos en la investigación empírica, de manera que se logren descripciones y explicaciones detalladas.

La investigación se ha diversificado hacia el análisis de una gran cantidad de fenómenos y ha logrado producir evidencia significativa que ha dado lugar a múltiples elaboraciones teóricas.

Prácticamente desde que surge el paradigma cognitivo empiezan a proponerse algunas aplicaciones al campo educativo, aunque al inicio con poco impacto. Un factor que influye de manera determinante en el acercamiento del paradigma a los procesos educativos es el movimiento de reforma curricular que tiene lugar en los Estados Unidos, en los años sesenta.

En lo referente a cuestiones educativas cabe destacar el trabajo de dos autores: D. Ausubel y J. Bruner. Ambos constituyen el pilar de una gran cantidad de propuestas de gran vigencia en los momentos actuales; con base en sus teorías se han diseñado propuestas que han dado origen a la denominada “psicología Instruccional”, la cual es una de las corrientes más importantes dentro del campo psicoeducativo actual.

Algunas de las aportaciones más relevantes del paradigma son:

- ✓ La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- ✓ Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas.
- ✓ Las estrategias instruccionales y la “tecnología del texto”.
- ✓ Los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas.

- ✓ El enfoque de expertos y novatos.

Considerando el interés que, para fundamentar los enfoques educativos centrados en el aprendizaje desde el punto de vista psicológico y pedagógico, reviste este paradigma, se expondrán de manera sintética los aspectos señalados líneas arriba.

La teoría de David Ausubel acerca del aprendizaje significativo, es una de las precursoras dentro del paradigma cognitivo. Adquiere gran relevancia en las condiciones actuales debido a dos razones fundamentales:

- se trata de una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolarizados.
- la aplicabilidad de sus propuestas le ha asegurado su vigencia hasta nuestros días.

Para este autor, existen diferencias en los procesos de aprendizaje que se producen en las aulas, y estas diferencias se refieren en primer lugar, al tipo de aprendizaje que realiza el estudiante; en segundo lugar, se relacionan con el tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza.

El aprendizaje está centrado en el sujeto que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo, la cual va a marcar un cambio fundamental en cuanto a la concepción de ese proceso.

Ausubel (1963), señala que el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo de conocimiento; es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

La no arbitrariedad pretende indicar que el material a aprender debe poder relacionarse con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del sujeto (formal o no). La sustantividad trata de decir que lo que se incorpora a la

estructura cognitiva es lo esencial del conocimiento, de las ideas y no las palabras utilizadas para expresarlas.

Cuando el material educativo solamente se puede relacionar de manera arbitraria y lineal, es decir, cuando no aporta significados al sujeto, el aprendizaje se considera mecánico o automático. El significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el individuo.

La diferencia fundamental entre Aprendizaje mecánico o automático (repetitivo o memorístico) y aprendizaje significativo se encuentra en la posibilidad de relación con la estructura cognitiva. En consecuencia, la variable fundamental para el aprendizaje significativo es el conocimiento previo, es decir, la estructura cognitiva del estudiante.

Ausubel enfatiza el método expositivo y el aprendizaje en su nivel más elevado, es decir, a través del lenguaje verbal; otorga más importancia a la dimensión informativa que a la formativa y a los aspectos reproductivos más que a los productivos. Señala que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, ubicándola en sistemas codificados.

Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo repetitivo memorístico (no significativo) y aprendizaje significativo receptivo. Ambos pueden producirse en situación escolarizada, a partir de la clase magistral y la metodología expositiva, con material audiovisual o con recursos informáticos. Pero solo será significativo si la información recibida se enmarca en la estructura conceptual que el estudiante posee.

La responsabilidad del profesor, en este sentido, consiste en propiciar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo, dado que este se asocia con niveles superiores de comprensión y es más resistente al olvido.

El autor considera que, especialmente en los últimos niveles de la educación básica y hasta el nivel de educación superior, el aprendizaje significativo por recepción es el más importante, incluso más que los aprendizajes que se logran por descubrimiento ya que los estudiantes no van a descubrir conocimientos continuamente, especialmente los de gran dificultad conceptual.

Esto se fundamenta, en primer lugar, en el hecho de que la mayor parte de la información que se aprende en esos niveles se expresa en lenguaje oral o escrito y quien la presenta -el profesor- debe haberla preparado previa y adecuadamente; asimismo, se considera que la perspectiva de aprendizaje por descubrimiento significativo es más costosa. Por otra parte, en estos niveles educativos, el estudiante cuenta ya con capacidades de razonamiento abstracto que no se presentan en los niños pequeños, las cuales les permiten acceder a la información y relacionarla con sus aprendizajes previos.

El problema que se ha presentado en las instituciones educativas radica en el hecho de que, en general, se busca que la información que aporta el profesor o la que está en los materiales de estudio se aprenda de manera repetitiva, memorística, sin referirla a los esquemas del sujeto y sin reconocer los elementos sustanciales de los objetos a aprender.

Para Ausubel, el aprendizaje es producto de la aplicación reflexiva e intencional de estrategias para abordar la información, concretamente los contenidos escolares; estas se caracterizan como los procedimientos o cursos de acción que utiliza el sujeto como instrumentos para procesar la información (codificar, organizar, recuperar). En otros términos, las estrategias de aprendizaje constituyen un “saber cómo conocer”, de ahí su importancia (Paris, 1983).

Se han propuesto diversas tipologías y formas de clasificación de las estrategias de aprendizaje, en función de criterios más o menos específicos. Sin embargo, de una manera genérica, es posible señalar dos grandes grupos:

- las estrategias que permiten un procesamiento superficial de la información, como las orientadas al repaso (subrayado, notas, etc.).
- las que promueven un aprendizaje profundo de la información, como las estrategias de elaboración conceptual, verbal, etc.

Además de que el sujeto desarrolle esas estrategias, es importante que también adquiera conciencia de sus propios procesos para aprender, es decir, que sepa qué tipo de recursos debe emplear, en qué momento y ante que contenidos, de manera que sea capaz de planear, supervisar y autoevaluar su proceso de

aprendizaje, e incluso de proponer formas de corregir sus resultados, en una perspectiva de mayor autonomía (metacognición).

El proceso de enseñanza supone la utilización de procedimientos o recursos por parte del profesor, tratando de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos.

Tales estrategias de enseñanza o instruccionales son diferentes de las que desarrolla el estudiante para favorecer su proceso.

Se otorga un énfasis particular a los objetivos. La mayor parte de los autores que pertenecen a esta corriente señalan que un objetivo prioritario en la institución educativa es que los individuos aprendan a aprender, lo cual supone enseñarlos a pensar. Sin duda, los aprendizajes de contenidos son indispensables en todos los niveles educativos, pero deben enfatizarse, además, habilidades generales y específicas que les permitan convertirse en aprendices activos, capaces de acceder y manejar eficazmente diferentes tipos de contenidos curriculares.

Otra dimensión que recibe particular interés no solo de Ausubel, sino de la mayor parte de los representantes del paradigma, es la relacionada con los contenidos. Se distinguen diferentes tipos de éstos y se proponen modalidades y criterios para su selección y secuenciación, de manera que permitan una mejor comprensión y asimilación.

Actualmente, una de las líneas de trabajo más importantes del paradigma cognitivo es la relacionada con el desarrollo de metodologías de intervención en áreas específicas de los contenidos curriculares. Se aprecian importantes avances en el terreno de las matemáticas, de las ciencias naturales y más recientemente, de las ciencias sociales. Su interés es indiscutible, ya que permitirá contar con nuevas metodologías tanto para el diseño curricular como para las actividades de enseñanza.

Durante toda la década de los sesentas, Ausubel trabaja sobre el aprendizaje verbal y el aprendizaje significativo para destacar la enseñanza expositiva o por recepción, frente a los postulados del aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

Este autor plantea, como base de su teoría, que el ser humano no puede desarrollarse si no es mediante la educación y que, forzosamente, el desarrollo

del pensamiento es ayudado desde el exterior. Considera que “el conocimiento es poder” y que la escuela, en lugar de contribuir a reproducir un sistema clasista, debería apoyar su transformación.

De la misma manera que los señalan otros autores, Bruner piensa que el desarrollo del individuo se lleva a cabo en etapas, pero le atribuye más importancia al ambiente que al desarrollo. Las etapas que marca son la ejecutora, la Icónica y la simbólica.

Para este autor, los procesos educativos no son sino prácticas y actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La teoría instruccional de Bruner establece los siguientes aspectos:

- Crear una disposición favorable al aprendizaje.
- Estructurar el conocimiento para estructurar su comprensión.
- Establecer la secuencia más eficiente para presentar los contenidos que se deben aprender.
- Especificar los procedimientos de recompensa y castigo, procurando abandonar las motivaciones extrínsecas a favor de las intrínsecas.
- La predisposición favorable al aprendizaje se alcanza cuando este es significativo.
- La motivación es un factor determinante en el aprendizaje, y esta solo proviene del valor que el estudiante le atribuye al propio saber.

Bruner propone el concepto del currículo en espiral (o recurrente), el cual supone que, a medida que se avanza a niveles superiores, los núcleos básicos de cada materia aumentan en cantidad y profundidad y pueden ir de lo intuitivo a lo simbólico, de lo manipulativo a lo simbólico, etc.. De hecho, para Bruner es posible enseñar cualquier tema, en cualquier etapa de desarrollo del individuo.

Concede particular importancia a la estructura de las asignaturas Tal estructura está constituida por las ideas fundamentales y sus relaciones (su esquema), las cuales representan la información esencial de un cuerpo de conocimiento. En consecuencia, el aprendizaje debe centrarse en dichas estructuras ya que esta modalidad de organización presenta ventajas tales como favorecer la comprensión y la memorización, ayuda, además, a obtener transferencias adecuadas y posibilita la aplicación a nuevos problemas.

Uno de los autores pertenecientes a la corriente cognoscitivista más moderna es R. Feuerstein. Su modelo teórico-práctico sobre la modificabilidad estructural cognitiva presenta algunos aspectos de particular interés en el desarrollo de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, particularmente en el contexto de las instituciones de educación superior nacionales, en las cuales se presentan situaciones que ponen en evidencia ciertas carencias cognitivas y motivacionales que, sin duda, inciden en el logro de resultados educativos de mejor calidad.

Su teoría se enfoca al mejoramiento de la capacidad de la inteligencia a través de modalidades de intervención cognitiva. La técnica desarrollada por Feuerstein, denominada Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) ha sido utilizada con resultados positivos en contextos educativos con grados importantes de privación sociocultural (grupos marginados, indígenas, entre otros). Esto genera, en muchos casos, insuficiente desarrollo cognitivo o deficiencias intelectuales, lo cual impide a los estudiantes beneficiarse de la información y del aprendizaje.

Para este autor, la modificabilidad estructural cognitiva se basa en el supuesto de que el organismo humano es un sistema abierto y controlable a los cambios cognitivos y que la inteligencia es modificable a partir de procesos de experiencia e intervención cognitiva. Las variables fundamentales que apoyan su teoría son las siguientes:

- ❖ La inteligencia es un resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente. El Coeficiente Intelectual (CI) se desarrolla de acuerdo con las posibilidades y la riqueza cultural del ambiente.
- ❖ El potencial de aprendizaje: indica las posibilidades de un sujeto para aprender, en función de la interacción con el medio. Serán mayores si el

ambiente es más rico, culturalmente. La cultura: incluye los valores, creencias, conocimientos, transmitidos de una generación a otra.

- ❖ La estructura de la inteligencia es modificable por medio de la intervención oportuna y la mediación adecuada en el aprendizaje.
- ❖ Dicha mediación implica el desarrollo de ciertas capacidades y destrezas que facilitan la modificación de la estructura de la inteligencia, al transformar alguno de sus elementos. Por ejemplo: la estructura de la inteligencia se puede modificar por el aprendizaje de las Matemáticas, siempre y cuando éstas se orienten al desarrollo de dos capacidades básicas: el razonamiento lógico y la orientación espacio-temporal, por medio de destrezas como las de calcular, representar, medir, comparar, localizar, elaborar planos, etc.
- ❖ La inteligencia es siempre susceptible de enriquecimiento, salvo en condiciones de lesión orgánica grave.
- ❖ Las diferencias individuales, sociales y contextuales pueden generar avances más lentos o más rápidos, pero siempre será posible mejorar el desarrollo cognitivo si la intervención es adecuada.

Como se observó previamente, la aplicación de esta teoría y de sus métodos pueden aportar elementos para atender de manera más pertinente la diversidad de capacidades y posibilidades de los jóvenes inscritos en las instituciones de educación superior.

2.4.4. Paradigma Sociocultural

El autor más representativo de esta corriente es Lev S. Vygotsky quien desarrolla el paradigma a partir de la década de 1920. Es, en comparación con los otros paradigmas, el de menor tradición en el campo educativo, al menos en los países occidentales, pues su análisis y utilización no tiene más de veinticinco años. Sin embargo, empieza a considerarse como fundamento de ciertas experiencias, especialmente aquellas relacionadas con el aprendizaje

colaborativo en modalidades educativas a distancia y en educación basada en competencias.

El paradigma sociocultural se relaciona con el paradigma cognitivo, aunque considera con mayor interés la influencia que en el aprendizaje ejercen las influencias escolares y socioculturales. Su posibilidad de utilización en el campo de la educación, a diferencia de otros paradigmas o corrientes, ha sido factible por el hecho de que Vygotsky establece con gran claridad la relación entre la psicología y la educación.

El planteamiento de este autor recibe una influencia importante del materialismo dialéctico, la cual va a reflejarse en sus concepciones teóricas y metodológicas.

El núcleo teórico del paradigma está constituido por los siguientes elementos.

- Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realiza como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico pero, particularmente, con las personas que lo rodean. Los adultos, entre ellos los profesores, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto cognitivos como lingüísticos. El sujeto aprende las cosas apropiándose de la experiencia sociohistórica de la humanidad, a través de la intercomunicación con el resto de los seres humanos.
- Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse mediante el estudio de la actividad mediada instrumental. Para poder actuar sobre los objetos, el individuo tiene que utilizar ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según Vygotsky (1979) son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de ellos orienta en cierto sentido la actividad del sujeto: las herramientas permiten que el sujeto transforme los objetos (orientados externamente), mientras que los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad (orientados internamente).

- Para este paradigma, el “buen aprendizaje” es aquél que precede al desarrollo, contrariamente a lo que plantea la corriente constructivista. La teoría psicogenética establece que, para que el sujeto adquiera ciertos aprendizajes, es necesario que alcance los niveles cognitivos que cada uno de los estadios de desarrollo supone. Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos.
- La enseñanza, debidamente organizada, puede conducir a la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, relacionar lo que es capaz de hacer ahora el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana, con el apoyo de otros individuos más capaces. En esta perspectiva, el profesor es un agente cultural , un mediador entre el saber sociocultural y los procesos y mecanismos de apropiación por parte de los estudiantes.
- La enseñanza consiste, básicamente, en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) flexibles y estratégicos. El profesor debe promover los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados, aprovechando su influencia y estimulando la participación de todos los estudiantes en un proceso de construcción colectiva.

El concepto de andamiaje adquiere una importancia particular, en razón de las posibilidades que ofrece para promover el traspaso del control sobre los contenidos de un estudiante-novato, de manera que desarrolle las construcciones necesarias para aprender los contenidos.

- ❖ La instrucción se realiza mediante el aporte de apoyos estratégicos: especial importancia adquieren la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones). El maestro (experto) trata de “enseñar”, aunque no hay enseñanza directa en sentido estricto: más bien induce, modela, clarifica, resume o hace

preguntas. Por su parte, los estudiantes proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretenden enseñar.

Algunas de las metodologías más interesantes propuestas por el paradigma se basan en las ideas de tutelaje experto y de aprendizaje cooperativo. La asimetría derivada del mayor dominio que tiene el profesor sobre los contenidos hace que en un principio, tenga un papel directivo. En la medida en que conoce las competencias de los estudiantes y ha logrado establecer mecanismos de diálogo para negociar las ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos, el profesor comienza a ceder el papel protagónico del proceso a los estudiantes, hasta lograr un manejo más autónomo y autorregulado.

Otra modalidad es la enseñanza proléptica. En esta, los expertos, generalmente adultos, desarrollan las actividades propias de su oficio o actividad y el estudiante es observador. El énfasis radica en las interpretaciones del aprendiz, quien se esfuerza por dar sentido e inferir los propósitos del “experto”. Poco a poco se hace responsable de pequeñas partes de la actividad y el experto va cediendo responsabilidad, hasta que el novato alcanza niveles superiores de desempeño y competencia.

Algunas de las recomendaciones que hacen algunos de los autores adscritos al paradigma para que la intervención conduzca a aprendizajes verdaderamente significativos de los alumnos son:

- ✓ Tratar de integrar las actividades que los estudiantes realizan en contextos más amplios y con objetivos de mayor alcance, de manera que logren darles sentido.
- ✓ Promover la participación y un nivel creciente de implicación de los alumnos en las tareas mediante la observación, la crítica, la actuación, el diálogo.
- ✓ Utilizar de manera pertinente y explícita el lenguaje, con la intención de establecer una situación de intersubjetividad (profesor-aprendiz/estudiante) apropiada, que permita negociar significados evitándose incomprensiones en la enseñanza.

- ✓ Establecer sistemáticamente, vínculos entre lo que los estudiantes ya saben (conocimiento previo) y los nuevos contenidos del aprendizaje.
- ✓ Promover el uso cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos, por parte de los estudiantes.
- ✓ Promover sistemáticamente la interacción entre los propios estudiantes, de manera que se involucren en acciones de apoyo mutuo, entre pares. De esta propuesta se deriva una de las estrategias más interesantes del paradigma: la enseñanza recíproca, la cual se sustenta en la creación de situaciones de andamiaje entre el “experto” y los estudiantes, así como de relaciones de cooperación entre los compañeros.

Se forman grupos de trabajo con estudiantes de diversos niveles de competencia, de manera que, a través de la participación de todos se van desarrollando las habilidades propuestas. El papel del profesor o guía es, solamente, como “observador empático” de los estudiantes y, eventualmente, como inductor o modelador de ciertos aspectos.

La evaluación dinámica, propuesta por Vygotsky, se centra en el proceso de los estudiantes y se orienta a determinar los niveles de desarrollo alcanzados en un contexto determinado. Un interés particular de la evaluación es el poder detectar el nivel de desarrollo potencial, así como el potencial de aprendizaje de los alumnos, de manera que sirvan para establecer las líneas de acción de las prácticas educativas.

Sin duda, de la propuesta sociocultural se han derivado una gran cantidad de aplicaciones que, en el momento actual, se encuentran en pleno desarrollo, particularmente en el campo de la enseñanza de la lectura y de la escritura y en el análisis del discurso en situación de enseñanza.

Es importante observar, con respecto a este paradigma, que varios de sus supuestos y líneas de trabajo pueden articularse de manera coherente con elementos que provienen de otros paradigmas, particularmente del cognitivo e incluso del constructivista, a los cuales aporta nuevas posibilidades de enriquecimiento.

2.4.5. El Paradigma humanista

Aunque para muchos autores no constituye en realidad un paradigma, en virtud de que no ha logrado consolidar sus principios y marcos de referencia interpretativos, es una corriente de gran relevancia en el ámbito educativo ya que ha señalado la importancia de la dimensión socioafectiva de los individuos, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos, como factores determinantes -o al menos muy influyentes - en el aprendizaje de los estudiantes.

Históricamente, aparece como una posición conciliadora entre dos de los paradigmas predominantes en los Estados Unidos en la década de los cincuenta: el conductismo y el psicoanálisis. Por otra parte, la incorporación de líneas de orientación humanista en los currículos norteamericanos, aparece como resultado de las protestas por la excesiva deshumanización de éstos y por la falta de consideración a las características particulares de los estudiantes, situaciones que no permitían el desarrollo total de las capacidades de los jóvenes y provocaban fallas en el trabajo académico.

Algunos de sus representantes más destacados fueron A. Maslow, a quien se considera el padre del movimiento, G. W. Allport y particularmente, Carl Rogers.

La problemática fundamental en torno a la cual se desarrolla el paradigma humanista es el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona. Los humanistas, fuertemente influenciados por las corrientes existencialistas, parten del supuesto de que la personalidad humana es una totalidad, en continuo proceso de desarrollo. Y aunque se considera que para comprender al individuo es importante ubicarlo en su contexto, en realidad la mayor parte de los autores enfatizan las variables personales. Este aspecto se ha cuestionado por el alto grado de subjetividad que implica.

Los supuestos básicos de la corriente humanista son:

- ❖ El ser humano es una totalidad y no se le puede comprender a través de la fragmentación de procesos psicológicos moleculares.

- ❖ El hombre tiende naturalmente hacia su autorrealización y busca su trascendencia.
- ❖ El ser humano vive en relación con otras personas y esto es inherente a su naturaleza.
- ❖ Las personas se conducen, en el presente, con base en lo que fueron en el pasado y preparándose para el futuro.
- ❖ El hombre tiene libertad para elegir y tomar decisiones. Él es quien construye su propia vida.
- ❖ El hombre es intencional. A través de sus intenciones, propósitos y de su voluntad estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.
- ❖ Para los humanistas, la educación debe ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.

El aprendizaje significativo se produce cuando es autoiniciado y a condición de que el estudiante pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal. Es necesario, además, que se elimine del contexto educativo cualquier factor que pueda ser percibido como amenazante, por lo que es importante el respeto, la comprensión y el apoyo hacia los alumnos. Si se cubren estas condiciones, es probable que se produzca un aprendizaje que será más duradero que los aprendizajes basados en la recepción y acumulación de información.

La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y debe ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás.

El logro máximo de la educación es la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad.

Frente a la educación tradicional, caracterizada por ser directa, rígida, autoritaria, con currículos inflexibles, centrados en el papel del profesor, aparece

la educación humanista como una alternativa centrada en el desarrollo de la persona.

Para ello es necesario atender a las necesidades individuales, proporcionarles oportunidades de autoconocimiento, de crecimiento y decisión persona.

Carl Rogers, uno de los más importantes representantes del enfoque, propone una educación democrática centrada en la persona, la cual consiste en otorgar la responsabilidad de la educación al estudiante. Este autor asume que la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje, siempre y cuando el contexto presente condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo.

El objetivo central de la educación es crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad. Para ello la educación debe integrar lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

Como se comentó previamente, estos propósitos no pueden lograrse utilizando las modalidades tradicionales de enseñanza. Esta tiene que ser indirecta y excluye las metodologías o procedimientos formales (enfoque de la no directividad).

El docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todo tipo de experiencia que ellos mismos inicien o decidan emprender; debe interesarse auténticamente en el estudiante como persona total, ser auténtico con ellos, rechazar toda posición autoritaria, entender sus necesidades y problemas, poniéndose en su lugar (empatía).

Es decir, se trata de una educación centrada en el alumno que requiere la utilización de recursos no tradicionales, diversos y cercanos a la realidad del estudiante, tales como el uso de problemas reales (incluso los de los propios alumnos); el establecimiento de contratos, es decir, la negociación de objetivos, de actividades y de los criterios para lograrlos; trabajos de investigación y desarrollo de proyectos, tutorías entre compañeros y, particularmente, el fortalecimiento de la autoevaluación.

Se considera que es el estudiante, con base en sus propios criterios, quien se encuentra en mejores condiciones para determinar y juzgar la situación de su proceso de aprendizaje, una vez realizadas ciertas actividades. El ejercicio de la autoevaluación les permitirá acrecentar su confianza en sí mismos, además de lograr capacidad de autocrítica y desarrollo de la creatividad.

Aun cuando existen numerosas recomendaciones y alternativas de aplicación del paradigma, en realidad no ofrece una teoría formalizada de enseñanza. Sus diferentes supuestos no han sido sometidos a experimentación rigurosa, aunque los resultados de algunas de sus aplicaciones son considerados como positivos (eficacia de la educación abierta, cambios en el papel del profesor hacia un modelo de facilitador-tutor, entre otros)

Sin embargo, su presencia se advierte en la mayoría de los discursos educativos, como parte de los objetivos deseables a los que debe aspirar la educación.

2.4.6. Paradigma constructivista

El paradigma psicogenético constructivista es una de las corrientes psicológicas más influyentes en el momento actual y ha generado grandes expectativas para la reforma de los sistemas educativos en el mundo, no obstante que su pretensión ha sido fundamentalmente epistemológica. Sus orígenes se ubican en la década de 1930, particularmente en algunos de los trabajos de Jean Piaget, quien es reconocido como su representante más importante.

Piaget se cuestiona acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo pasa de un estado de conocimiento a otro superior. Asimismo le interesa determinar la forma en que se originan las categorías básicas del pensamiento, tales como el espacio, el tiempo, la causalidad, entre otras.

En este proceso es fundamental el papel del sujeto: es él quien conoce. El sujeto cognoscente desempeña un papel activo en el proceso del conocimiento.

Dicho conocimiento no es, en absoluto, una copia de del mundo sino que es resultado de una construcción por parte del sujeto, en la medida en que interactúa con los objetos.

Las categorías centrales de la teoría constructivista son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios. La primera permite explicar la forma en que el sujeto integra la nueva información a los esquemas previos que ha construido.

Este proceso supone diversos pasos que van de un estado de equilibrio a su crisis o estado de desequilibrio posterior y su transición a otro, que lo abarca.

Con relación a la teoría de los estadios, Piaget establece que durante todo el desarrollo cognitivo se identifican claramente ciertas etapas, las cuales expresan formas específicas de actuación y cierta lógica particular de los sujetos. El autor reconoce tres etapas en el desarrollo intelectual: la sensoriomotriz, la etapa de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

Piaget distingue también entre tres tipos de conocimiento que el sujeto puede elaborar cuando interacciona con los objetos físicos y sociales: conocimiento físico,

lógico-matemático y social, el conocimiento lógico-matemático desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, dado que permite conformar estructuras y esquemas; sin éste, los conocimientos físicos y sociales no pueden asimilarse ni organizarse cognitivamente.

Por lo que se refiere al campo educativo, puede decirse que Piaget, en realidad, no abordó cuestiones educativas de manera explícita, pero realizó un conjunto de escritos en los que se expresa su postura en ese ámbito y que ha servido para que muchos de sus seguidores sistematicen propuestas de orden pedagógico.

Algunos de los rasgos esenciales de la perspectiva constructivista de la enseñanza se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- ✓ Se centra en el sujeto que aprende. El individuo –tanto en los aspectos cognitivos como socio afectivo– no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones o pulsiones internas.
- ✓ El conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.
- ✓ Las personas son sujetos activos que aprenden, inician y aprovechan experiencias, buscan información para resolver problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes.
- ✓ La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- ✓ El conocimiento es resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo.
- ✓ El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber.

2.5. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

La palabra filosofía de dos voces (del latín philosophia, y este del griego antiguo φιλοσοφία), “amor por la sabiduría”, (RAE, 2001) es el estudio de una variedad de problemas fundamentales acerca de cuestiones como la existencia, el conocimiento, la verdad, la moral, la belleza, la mente y el lenguaje (Yarza, 1987). Al abordar estos problemas, la filosofía se distingue del misticismo, el esoterismo, la mitología y la religión por su énfasis en los argumentos racionales por sobre los argumentos de autoridad, y de la ciencia porque generalmente lleva adelante sus investigaciones de una manera no empírica, sea mediante el análisis conceptual, los experimentos mentales, la especulación u otros métodos a priori, aunque sin desconocer la importancia de los datos empíricos (Goñi, 2003).

La filosofía occidental ha tenido una profunda influencia y se ha visto profundamente influida por la ciencia, la religión y la política occidentales. Muchos filósofos importantes fueron a la vez grandes científicos, teólogos o políticos, y algunas nociones fundamentales de estas disciplinas todavía son objeto de estudio filosófico. Esta superposición entre disciplinas se debe a que la filosofía es una disciplina muy amplia. En la actualidad sin embargo y desde el siglo XIX, la mayoría de filósofos han restringido su área de investigación, y se caracterizan por estudiar las cuestiones más fundamentales y generales, que a continuación mencionaremos a algunos de estos pensadores, que con sus aportes intelectuales han ayudado en la educación.

El fin último del ser humano es la felicidad (la verdad) y el hecho educativo debe estar en función de la actuación de la verdad: "la verdad que el intelecto aprende, la siente el corazón y la manifiestan las obras"; los principales objetivos deben ser: Primero formar al hombre; segundo, que se haga un obrero o un profesional; tercero, que se forme íntegra y armónicamente en todas sus potencias (sentimiento, entendimiento y voluntad); cuarto, que se forme no sólo para la humanidad, la familia, o para sí mismo, sino para todas las formas de la vida asociada, en una educación pública que no quite el niño de la casa. Pues la educación no es derecho exclusivo del estado, ni éste puede imponer una filosofía equivocada, so pretexto de una ilusoria libertad de pensamiento: por el error, no se llega a la libertad; la verdadera libertad es sólo aquella que reconoce lo verdadero. Para entender mejor el fundamento filosófico de esta sesión se debe tener en cuenta algunos términos o fundamentos filosóficos ya que al involucrarnos con la libertad, igualdad y justicia, estamos hablando del hombre. (Durant, 2014)

2.5.1. El hombre

Es *la especie homo sapiens sapiens* y es, la vez y simultáneamente, un ser sensitivo, inteligente, religioso y ético por naturaleza. En 1865 Rosmini afirmó: "cuando el hombre percibe el objeto, inmediatamente lo conoce tal cual es: éste es un acto de simple conocimiento. Pero cuando él dirige una mirada a este objeto ya percibido se dice a sí mismo: "Sí, es tal, tiene tal valor", entonces

reconoce lo que primeramente conocía con un acto necesario y pasivo, luego se lo ratifica y reafirma con un acto voluntario y activo; este es el acto de la conciencia refleja". Por ello recomendó: " Frente al comportamiento animal, puramente zoológico, **destaca la especificidad de lo humano, su novedad cualitativa y radical.** Esta aportación de novedad hace referencia a tres aspectos fundamentales:

- **Libertad.** La libertad es manifiestamente evidente en la acción humana. El animal tiene su vida determinada por sus instintos; en el hombre, sin embargo, los instintos sólo condicionan su comportamiento, pero no lo predeterminan de modo compulsivo y necesario. Sus actos no están precontenidos ni predeterminados en las condiciones iniciales. El hombre introduce en la naturaleza un factor de impredecibilidad, de sorpresa, de innovación: es “el único ser capaz de proyectar, de decir *no*” (Scheler). La decisión libre rompe la continuidad uniforme con todo lo que la hace posible (Alfaro).
- **Autoconciencia.** El hombre no sólo conoce y vive, sino que reconoce que él mismo es alguien que conoce y que vive, un ser que tiene conocimiento de su propia existencia, conciencia refleja de sí mismo: **el único capaz de reconocerse, de decir yo.** Antes que para los demás, el hombre es una presencia para sí mismo, él es su primer interlocutor. Lo extraño de ver a alguien hablando solo por la calle no está en el hecho en sí, sino en la particularidad de que lo haga en voz alta. Con más frecuencia de la que pensamos, los hombres andamos enfrascados en diálogo con nosotros mismos. Esa especie de **dualidad interior de la persona**, ese mutuo ir y venir de *yo a mí* mismo, no sólo no es una forma de esquizofrenia –ni siquiera la más benigna–, sino manifestación de la novedad fundamental que representa el hombre: **la conciencia personal.** **El hombre no sabe vivir sin interrogarse acerca de quién es, qué hace y por qué lo hace.**
- **Historicidad cultural.** El hombre no sólo posee la capacidad de vivir inteligente y libremente sino también la **de retener y transmitir lo**

pensado y vivido, y proyectarse hacia el futuro. La especie humana es la única en la que las generaciones no parten de cero sino de ese patrimonio permanentemente acrecentado de experiencias y conocimientos que cada generación ofrece a la siguiente como cimiento sobre la que construirse. Ese patrimonio es la cultura. El hombre no se conoce plenamente a sí mismo mientras no perciba que no sólo sabe decir *yo*, sino también *nosotros*. Su existencia es una existencia deudora; no aparece en el mundo como un aerolito caído del cielo, sino insertado en una forma de vida y experiencia que le hacen ser lo que son: un individuo de la peculiar especie humana. El pasado no es para él un desecho del que pueda prescindir, ni la simple materia inoperante del recuerdo, sino la fuente de la que mana su permanente actualidad; eso es lo que significa que el hombre es un ser cultural, un ser –por utilizar una expresión feliz de Ballesteros- *de memoria y proyecto*. El hombre inaugura un modo nuevo de estar en el tiempo. El tiempo de la humanidad tiene un nombre específico: historia; y también el de cada hombre: biografía. (Marco de Carlos, 2001)

2.5.2. La realidad

Término con el que nos referimos, de un modo general, al conjunto de lo que existe, en oposición a lo que consideramos ficticio, ilusorio, aparente, o meramente posible.

La identificación de la realidad con el ser, con lo que existe, se presta a distintas interpretaciones, dependiendo de las concepciones que se tengan del ser, que dependen a menudo de otros presupuestos metafísicos. Para algunos filósofos, la realidad trasciende la experiencia, y hablan de realidades que están "más allá" de la experiencia, como podría ser el caso de Platón, por ejemplo, mientras que para otros, como Kant, la realidad sólo puede concebirse como lo dado en la experiencia. la realidad es conocida por el ser ideal (no producida, como decía Hegel). Pensar el ser en un modo universal, quiere decir pensar aquella cualidad que es común a todas las cosas, sin prestar la mínima atención a las demás cualidades genéricas, específicas o propias. Los modos fundamentales del ser

son: el ideal, el real y el moral. Un árbol realmente existente es el ser real; un árbol pensado es el ser ideal; pero ambos están relacionados, porque el ser ideal es el medio para conocer el ser real. Gnoseológica y lógicamente el ser ideal tiene primacía (llegamos a las cosas desde las ideas); pero ontológicamente, la primacía pertenece al ser real, pues tenemos ideas porque existen cosas.

En el plano ontológico, la centralidad (idea del ser ostentada en la teoría del conocimiento) pasa al ser personal o inteligente. Sólo la persona puede ser tenida como plenitud y autenticidad de ser. Un ser que no sabe que él existe, o no sabe que otro ser existe y lo que él es, es como si él mismo no existiera. Existir fuera de una conciencia equivale a no existir. Un ser que no es pensado ni puede serlo jamás por un pensamiento, es un contrasentido, un inconcebible.

Además, si los seres no son el ser, sino que solamente lo tienen, ellos no se lo dan, sino que lo reciben, consecuentemente, también ellos presuponen la existencia de un Ser Supremo. Y el orden metafísico es: 1º Ser Supremo, Ser absoluto; 2º ser ideal, que el Ser Supremo abstrae autocontemplativamente de sí, y participa a todo entendimiento humano, desde el nacimiento, como idea de ser indeterminado; 3º ser real, realidad objetiva creada; y, 4º el ser moral, cuya competencia es adecuar la realidad (que es limitada y finita) a la idealidad del ser (que es infinita) y armonizar los dos modos de ser: ideal y real. En la moralidad, el sujeto concreto (real) tiende a la perfección ideal del ser universal.

2.5.3. La percepción intelectual

Sabemos que las sensaciones no nos permiten percibir cómo es la cosa en sí, sino únicamente en relación con nosotros; pues, "sensación" no significa otra cosa que modificación nuestra. Es la idea la que nos brinda "la concepción de una cosa que existe con independencia de cualquier modificación"; las sensaciones no proporcionan conocimientos universales y necesarios. El conocimiento es como la síntesis a priori, en la cual los sentidos ofrecen la materia, y el entendimiento la forma. Por tanto, por la percepción intelectual (juicio existencial con el que la cosa es pensada como subsistente en la realidad) se afirma sobre un determinado objeto: esta cosa es. Las sensaciones sin ideas

son ininteligibles, pues la realidad consiste en que "todo lo que conocemos, lo debemos conocer siempre a través de una percepción intelectual, o idea" (Reale Giovanni, Dario Antiseri, 1992)

2.5.4. La idea del ser

Es "la capacidad de captar el ser" donde quiera que esté, es "la luz de la razón" connatural al hombre y quien (durante los esfuerzos y los riesgos de su búsqueda) aplica al material que le ofrece su experiencia de la realidad; es la forma del conocimiento, es decir, el elemento constante que forma parte de todas nuestras cogniciones. Por tanto, la idea del ser o "ser ideal", es la forma de la mente y la luz de la razón. Entonces, todo conocimiento es la síntesis de dos elementos: la forma (que es la Idea del ser, indeterminado) y la materia (ofrecida por la experiencia sensible, que traza las determinaciones del ser). Pero, al preguntarse: ¿Cómo es que todos los hombres conocen la idea del ser, desde que nacen? Agustín de Hipona, san Buenaventura, Rosmini, entre otros, respondieron que, por disposición eterna de Dios y con carácter innato, todos los hombres poseen aquella idea de ser que actúa como fundamento de sus conocimientos específicos.

Dante Morando afirma que "al igual que la fuente de la luz no es luz, al igual que el maestro no es la doctrina que enseña, del mismo modo el ser ideal no es Dios. Dios es el ser real por excelencia, mientras que el ser presente en la mente desde nuestro nacimiento es el ser ideal, que sólo posee una existencia mental. Empero, puede decirse que es divino, en el mismo sentido en que se dice que la verdad es divina, porque posee los caracteres de necesidad y universalidad, que sólo convienen adecuadamente a Dios y que únicamente proceden de él" (citado por Giovanni Reale, 1992).

2.5.5. Sócrates

Filósofo griego (470 - 399 a. C). Pese a que no dejó ninguna obra escrita y son escasas las ideas que pueden atribuírsele con seguridad, Sócrates es una figura capital del

pensamiento antiguo, hasta el punto de ser llamados *presocráticos* los filósofos anteriores a él (Yarza, 1987). Rompiendo con las orientaciones predominantes anteriores, su reflexión se centró en el ser humano, particularmente en la ética, y sus ideas pasaron a los dos grandes pilares sobre los que se asienta la historia de la filosofía occidental: Platón, que fue discípulo directo suyo, y Aristóteles, que lo fue a su vez de Platón. Sócrates fue hijo de una comadrona, Faenarete, y de un escultor, Sofronisco, emparentado con Arístides el Justo. Pocas cosas se conocen con certeza de la biografía de Sócrates, aparte de que participó como soldado de infantería en las batallas de Samos (440), Potidea (432), Delio (424) y Anfípolis (422). Fue amigo de Aritias y de Alcibíades, al que salvó la vida.

La mayor parte de cuanto se sabe sobre él procede de tres contemporáneos suyos: el historiador Jenofonte, el comediógrafo Aristófanes y el filósofo Platón (Yarza, 1987). El primero retrató a Sócrates como un sabio absorbido por la idea de identificar el conocimiento y la virtud, pero con una personalidad en la que no faltaban algunos rasgos un tanto vulgares. Aristófanes lo hizo objeto de sus sátiras en una comedia, *Las nubes* (423), donde se le identifica con los demás sofistas y es caricaturizado como engañoso artista del discurso.

Estos dos testimonios matizan la imagen de Sócrates ofrecida por Platón en sus *Diálogos*, en los que aparece como figura principal, una imagen que no deja de ser en ocasiones excesivamente idealizada, aun cuando se considera que posiblemente sea la más justa. Se tiene por cierto que Sócrates se casó, a una edad algo avanzada, con Xantipa, quien le dio dos hijas y un hijo. Cierta tradición ha perpetuado el tópico de la esposa despectiva ante la actividad del marido y propensa a comportarse de una manera brutal y soez. En cuanto a su apariencia, siempre se describe a Sócrates como un hombre rechoncho, con un vientre prominente, ojos saltones y labios gruesos, del mismo modo que se le atribuye también un aspecto desaliñado.

a. La mayéutica como estrategia de enseñanza

Al parecer, y durante buena parte de su vida, Sócrates se habría dedicado a deambular por las plazas y los mercados de Atenas, donde tomaba a las gentes del común (mercaderes, campesinos o artesanos) como interlocutores para sostener largas

conversaciones, con frecuencia parecidas a largos interrogatorios. Este comportamiento correspondía, sin embargo, a la esencia de su sistema de enseñanza, la *mayéutica* (Yarza, 1987).

El propio Sócrates comparaba tal método con el oficio de comadrona que ejerció su madre: se trataba de llevar a un interlocutor a alumbrar la verdad, a descubrirla por sí mismo como alojada ya en su alma, por medio de un diálogo en el que el filósofo proponía una serie de preguntas y oponía sus reparos a las respuestas recibidas, de modo que al final fuera posible reconocer si las opiniones iniciales de su interlocutor eran una apariencia engañosa o un verdadero conocimiento.

En sus conversaciones filosóficas, al menos tal y como quedaron reflejadas en los *Diálogos* de Platón, Sócrates sigue, en efecto, una serie de pautas precisas que configuran el llamado *diálogo socrático*. A menudo comienza la conversación alabando la sabiduría de su interlocutor y presentándose a sí mismo como un ignorante: tal fingimiento es la llamada *ironía socrática*, que preside la primera mitad del diálogo. En ella, Sócrates proponía una cuestión (por ejemplo, ¿qué es la virtud?) y alababa la respuesta del interlocutor, pero luego oponía con sucesivas preguntas o contraejemplos sus reparos a las respuestas recibidas, sumiendo en la confusión a su interlocutor, que acababa reconociendo que no sabía nada sobre la cuestión.

Tal logro era un punto esencial: no puede enseñarse algo a quien ya cree saberlo. El primer paso para llegar a la sabiduría es saber que no se sabe nada, o, dicho de otro modo, tomar conciencia de nuestro desconocimiento. Una vez admitida la propia ignorancia, comenzaba la *mayéutica* propiamente dicha: por medio del diálogo, con nuevas preguntas y razonamientos, Sócrates iba conduciendo a sus interlocutores al descubrimiento (o alumbramiento) de una respuesta precisa a la cuestión planteada, de modo tan sutil que la verdad parecía surgir de su mismo interior, como un descubrimiento propio.

La cuestión moral del conocimiento del bien estuvo en el centro de las enseñanzas de Sócrates, con lo que imprimió un giro fundamental en la historia de la filosofía griega, al prescindir de las preocupaciones cosmológicas de sus predecesores. Como se ha visto, el primer paso para alcanzar el conocimiento consistía en la aceptación de la propia ignorancia, y en el terreno de sus reflexiones éticas, el conocimiento juega un

papel fundamental. Sócrates piensa que el hombre no puede hacer el bien si no lo conoce, es decir, si no posee el concepto del mismo y los criterios que permiten discernirlo.

El ser humano aspira a la felicidad, y hacia ello encamina sus acciones. Sólo una conducta virtuosa, por otra parte, proporciona la felicidad. Y de entre todas las virtudes, la más importante es la sabiduría, que incluye a las restantes. El que posee la sabiduría posee todas las virtudes porque, según Sócrates, nadie obra mal a sabiendas: si, por ejemplo, alguien engaña al prójimo es porque, en su ignorancia, no se da cuenta de que el engaño es un mal. El sabio conoce que la honestidad es un bien, porque los beneficios que le reporta (confianza, reputación, estima, honorabilidad) son muy superiores a los que puede reportarle el engaño (riquezas, poder, un matrimonio conveniente).

El ignorante no se da cuenta de ello: si lo supiese, cultivaría la honestidad y no el engaño. En consecuencia, el hombre sabio es necesariamente virtuoso (pues conocer el bien y practicarlo es, para Sócrates, una misma cosa), y el hombre ignorante es necesariamente vicioso. De esta concepción es preciso destacar que la virtud no es algo innato que surge espontáneamente en ciertos hombres, mientras que otros carecen de ella. Todo lo contrario: puesto que la sabiduría contiene las demás virtudes, la virtud puede aprenderse; mediante el entendimiento podemos alcanzar la sabiduría, y con ella la virtud.

Con su sabiduría natural y capacidad persuasiva, seguía un método para enseñar y reclamaba de hecho a sus jóvenes seguidores que, para aprender “realizaran un doble camino”. Primero que se librarán de los saberes erróneos y terminarán reconociendo: “solo sé que nada sé” la limpieza de sus errores o de dudas. Era del momento irónico (preguntar) era el primer paso. Luego venía el sacar a luz, el esculpir. Su padre era escultor, su madre era partera. Eso hacía él con los jóvenes (Chico, 2005). Luego les ayudaba a construir y dar a luz. Toda la verdad está dentro de uno: hay que sacarle a la luz. Era el momento mayéutica.

De esta manera el docente; en el desarrollo de su sesión de aprendizaje en el aula busca que el estudiante siga los dos caminos que Sócrates planteaba alejando de las ideas erróneas para dar a luz nuevas ideas que se encuentran dentro del estudiante.

2.5.6. Aristóteles

Aristóteles nació en el año (384 - 322 a.C.) en una pequeña localidad macedonia cercana al monte Athos llamada Estagira, de donde proviene su sobrenombre, el Estagirita (Goñi, 2003). Su padre, Nicómaco, era médico de la corte de Amintas III, padre de Filipo y, por tanto, abuelo de Alejandro Magno. Nicómaco pertenecía a la familia del Asclepiades, que se reclamaba descendiente del dios fundador de la medicina y cuyo saber se transmitía de generación en generación. Ello invita a pensar que Aristóteles fue iniciado de niño en los secretos de la medicina y de ahí le vino su afición a la investigación experimental y a la ciencia positiva. Huérfano de padre y madre en plena adolescencia, fue adoptado por Proxeno, al cual pudo mostrar años después su gratitud adoptando a un hijo suyo llamado Nicanor.

En el año 367, es decir, cuando contaba diecisiete años de edad, fue enviado a Atenas para estudiar en la Academia de Platón. No se sabe qué clase de relación personal se estableció entre ambos filósofos, pero, a juzgar por las escasas referencias que hacen el uno del otro en sus escritos, no cabe hablar de una amistad imperecedera. Lo cual, por otra parte, resulta lógico si se tiene en cuenta que Aristóteles iba a iniciar su propio sistema filosófico fundándolo en una profunda crítica al platónico. Ambos partían de Sócrates y de su concepto de *eidos*, pero las dificultades de Platón para insertar su mundo eidético, el de las ideas, en el mundo real obligaron a Aristóteles a ir perfilando términos como “sustancia”, “esencia” y “forma” que le alejarían definitivamente de la Academia. En cambio es absolutamente falsa la leyenda según la cual Aristóteles se marchó de Atenas despedido porque Platón, a su muerte, designase a su sobrino Espeusipo para hacerse cargo de la Academia (Yarza, 1987). En su condición de macedonio Aristóteles no era legalmente elegible para ese puesto.

La amplitud y la profundidad de su pensamiento son tales que fue preciso esperar dos mil años para que surgiese alguien de talla parecida. Y durante ese período su autoridad llegó a quedar tan establecida e incuestionada como la que ejercía la Iglesia, y tanto en la ciencia como en la filosofía todo intento de avance intelectual ha tenido que empezar con un ataque a cualquiera de los principios filosóficos aristotélicos.

Sin embargo, el camino seguido por el pensamiento de Aristóteles hasta alcanzar su actual preeminencia es tan asombroso que, aun descontando lo que la leyenda haya podido añadir, parece un argumento de novela de aventuras.

a. La educación

Para Aristóteles la educación del carácter es algo natural del ser humano porque es natural su sociabilidad, por lo cual da a entender que solo mediante la relación del individuo con otras personas se puede hacer hombre: si esa relación es cualificada puede llegar a ser un buen hombre. De esta manera es natural que unos expliquen a otros como deben ser sus actos.

Aristóteles entiende que toda Educación es natural y comprende lo que por naturaleza es mejor para el hombre incluyendo reglas cívicas y morales en lo esencial.

Un punto básico mencionado por Aristóteles es que la educación nunca termina, pues la entiende como un proceso de perfeccionamiento y por lo tanto este proceso nunca termina, la educación dura tanto como dura la vida de la persona.

Aristóteles destaca el carácter práctico de la educación: “se aprende a ser bueno siéndolo, se aprende a ser virtuoso ejercitándose en estos hábitos, se aprende a ser amigo teniendo amigos, se aprende a buscar el bien común practicando el operar por ese bien” (Chico, 2005). El educador facilita este proceso disponiendo, orientando, acompañando. Disponer es fortalecer las buenas inclinaciones humanas y obstaculizar las inadecuadas; orientar es proponer fines, explicar que no parece conveniente; acompañar es vigilar, velar, querer, compartir. Por lo cual enseñan los padres, maestros, amigos e incluso los legisladores y gobernantes, la característica más importante del pensamiento educativo aristotélico fue la originalidad, pues al no parecerle correcto el pensamiento de su maestro, tuvo la idea de crear su propia filosofía, la cual ha tenido influencia en el pensamiento de grandes filósofos, extendiéndose hasta tiempos contemporáneos.

2.6. FUNDAMENTACIÓN AXIOLÓGICA

2.6.1. ÉTICA EN LA VIDA HUMANA

2.6.1.1. La Ética

El desarrollo de la persona y el logro de sus fines naturales tienen un carácter moral, ético. La ética es algo intrínseco a la persona, a su educación, y a su desarrollo natural. Es el criterio de uso de la libertad. Jean Guitton, en su libro *Sabiduría Cotidiana*, conversaciones con Jean-Jacques, trae las declaraciones de este sabio, y cuando le pregunta qué es lo que se debería hacerse para reorientar el rumbo de nuestra sociedad, sin vacilaciones contesta que lo mejor es “volver a la ética. Aferrarse a ella como a una balsa en una tormenta. ¡Una nueva arca de Noé! La ética, esta antigua palabra, despierta en mis reminiscencias escolares. ¡Aristóteles, Espinoza! La ética, la moral, la ciencia de las virtudes, todo un mundo olvidado, pero como se olvidan los cimientos de una casa. No se los ve, pero allí están, base insoslayable, un poco como Dios” (Guitton, 2002)

Para entender mejor lo que significa la ética en la vida de ser humano y, por tanto, como fundamento de nuestra sesión de aprendizaje, debemos primero plantearnos qué es la ética. Ángel Rodríguez define como “la ciencia que se ocupa de la moralidad: una cualidad que corresponde a los actos humanos exclusivamente por el hecho de proceder de la libertad en orden a un fin último, y que determina la consideración de un acto como bueno lo malo en un sentido muy concreto, no extensible a los actos o movimientos no libres”. (Rodríguez, 1984)

En un mundo influenciado por el relativismo la ética se entiende muchas veces como un ‘reglamento’ que molesta a los que viven según les apetece. Pero lo cierto es que sin ética no hay desarrollo de la persona, ni armonía entre el alma y el cuerpo. A poco que se considere quién es el hombre, enseguida surge la evidencia de que, por ser persona, es necesariamente ético: “la ética es aquel modo de usar el propio tiempo según el cual el hombre crece como un ser completo”. La naturaleza humana se realiza y perfecciona mediante decisiones libres, que nos hacen mejores porque desarrollan

nuestras capacidades. El hombre o es ético, o no es hombre (Hernandez R. , 2004)

En definitiva podemos resumir la ética como la ciencia filosófica que estudia el bien y el mal en las acciones humanas; es una ciencia normativa ya que examina y fundamenta los parámetros con los cuales juzgamos nuestras acciones humanas como buenas o malas. “La educación de la voluntad, es decir, ser ético y moral en el actuar, y saber comportarse como un ser libre y responsable, son términos que, a veces, quedan enmascarados en el ambiente actual... estamos viviendo una crisis de valores que nos conduce a salirnos de los caminos naturales y en resultado es la autodestrucción. Estamos admitiendo como “lícitas” acciones que no son naturalmente buenas. Hay que volver a dar importancia a la educación de las personas en su significado más profundo. La familia es una institución de derecho natural. Familia, escuela, ambiente han evolucionado, pero hay unos valores intangibles que es preciso mantener para que la educación sea real y completa” (Corominas, 2002, pág. 18)

La axiología, es una rama de la filosofía que va enfocada al estudio de los valores y de su utilidad para el hombre (GER, 1971). La palabra axiología deriva del griego “axio” que se puede traducir en valioso y “logo” que se traduce en tratado o estudio (Rodríguez, 2001). Los inicios de esta rama filosófica se encuentran en los inicios del siglo XX, en autores como: Wilber Marshall, Hermann Lotzel, Marx Scheller, Nicolai Hartmann. El objetivo de esta rama da la filosofía es el estudio de los valores en sí mismos desde el punto de vista conceptual, material y moral. Estudiando el valor intrínseco o extrínseco.

“La axiología es el sistema formal para identificar y medir los valores. Es la estructura de valores de una persona la que le brinda su personalidad, sus percepciones y decisiones”.

Las personas somos diferentes, todos pensamos de manera distinta el uno del otro. La axiología es la ciencia que estudia como pensamos. En específico, la axiología estudia como las personas determinan el valor de las cosas.

El valorar es asignar prioridades. Es escoger algo en lugar de otra cosa. Es pensar en las cosas en relación a las demás y decidir cuál es mejor. Es decidir lo que es “bueno”. La gente asigna valor de acuerdo a patrones consistentes individuales y únicos que componen su estructura de valores.

La axiología no sólo trata abordar los valores positivos, sino también los negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio. La investigación de una teoría de los valores ha encontrado una aplicación especial en la ética y en la estética, ámbitos donde el concepto de valor posee una relevancia específica.

De acuerdo con la concepción tradicional, los valores pueden ser objetivos o subjetivos. Ejemplos de valores objetivos incluyen el bien, la verdad o la belleza, siendo finalidades ellos mismos. Se consideran valores subjetivos, en cambio, cuando estos representan un medio para llegar a un fin (en la mayoría de los casos caracterizados por un deseo personal). Además, los valores pueden ser fijos (permanentes) o dinámicos (cambiantes). Los valores también pueden diferenciarse con base en su importancia y pueden ser conceptualizados en términos de una jerarquía, en cuyo caso algunos poseerán una posición más alta que otros.

El valor, como significación de un hecho, es al mismo tiempo objetivo y subjetivo. ¿Quién atribuye significado? El ser humano. Por tanto, el valor como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva, toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar; pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva, en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano.

“Ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectivas, puede considerarse un valor, porque este se instaura a nivel psicológico de dos formas: los valores formales que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control externos, considerando que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que los asume, y que

son, en mi opinión, los valores que debemos fomentar en toda la sociedad cubana de hoy” (GONZALEZ, 1996)

2.6.1.2. Ética está de moda

No falta por allí en los currículos de centros educativos, universidad y afines, cursos relacionados con ese tema, probablemente estemos ya cansados de hablar o de escuchar a las diferentes personalidades de la política, de la economía y de la educación sobre estos tópicos, está de moda.

La misma pregunta de antes se puede trasladar, pero referido a los valores ¿los valores están de moda? ¿Por qué educar en valores? La primera y fundamental razón quizá sea lo siguiente: porque la educación tiene un componente axiológico no solamente irrenunciable, sino que constituye la misma esencia de la educación, de tal manera que educar supone relacionarse con los valores, supone plantearse unas finalidades o metas de naturaleza axiológica –aunque no solo- a conseguir mediante el proceso educativo, porque la educación se refiere al contexto humano, y relacionarse con personas implica partir de un ideal de las mismas y de las relaciones interpersonales y sociales. (Xose M. Cid, Maria Dolores DAPIA, Pilar HERAS, Montserrat PAYA, 2001)

Guitón dice que estamos saturados de información, como nunca se lo ha estado. Esta excesiva información termina por desestabilizar la mente. Lo que falta es el juicio, el discernimiento, la capacidad de decir qué está bien o qué está mal. El arte de conducirse después de una síntesis objetiva de la información. Para eso es necesario adquirir una sabiduría (Guitton, 2002)

Es preciso decir por tanto, que el asunto de la ética es un asunto de la humanidad, de encarnación de valores y normas morales, de una concienciación sobre la estructura especialmente moral de la naturaleza humana; así como somos esencialmente racionalmente, así también el hombre es esencialmente moral; por ello decimos que la moralidad humana se fundamenta en la misma naturaleza humana que ordena hacer el bien y evitar el mal y eso se da en cualquier hombre de la tierra.

2.6.1.3. Valores o virtudes

El concepto “valor” adquiere importancia hacia 1900 precisamente como reacción al positivismo, que indicaba el ocaso del pensamiento sistemático, tanto de orientación materialistas como de orientación idealista (Flecha, 1999) .

La gran tradición cristiana ha usado siempre el término “virtud” (del *virtus*: poder, fuerza), mientras el de “valor” es un concepto moderno, que se empezó a usar en el ámbito económico y comercial, de donde paso a la terminología moral. Aunque preferimos usar el término virtud, no se excluye el concepto de valor como dimensión moral y cristiana de la persona. Entonces usamos preferentemente el término virtud entendida como obrar humano o hábito de hacer el bien en toda circunstancia” (Orosco, 2010)

- **Valores.** Según Chipana, la palabra valor viene del latín valor, *valere* (fuerza, salud, estar sano, ser fuerte). Cuando decimos que algo tiene valor afirmamos que es bueno, digno de aprecio y estimación. En el campo de la ética y la moral, los valores son cualidades que podemos encontrar en el mundo que nos rodea. En un paisaje (un paisaje hermoso), en una persona (una persona honesta), en una sociedad (una sociedad tolerante), en un sistema político (un sistema político justo), en una acción realizada por alguien (una acción buena), en una empresa (organización responsable), y así sucesivamente.

La naturaleza humana invita a alcanzar el fin que le es más propio, a no conformarse con su punto de partida, sino a aceptar la tensión de anhelo de perfección, de excelencia, que hay en ella” (Ricardo Yepes, Javier Aranguren, 2003)

“Entendemos como valores todo cuanto promoció nuestra personalidad, y como antivalores bloquea nuestro crecimiento y nos impide realizar la vocación inherente a nuestra condición de personas” (López, 2003)

El término “valor” tienes dos significados muy diferentes. De una parte, denota la actitud de apreciar una cosa encontrándola valiosa por ella

misma o intrínsecamente. Este es un nombre adecuado para una experiencia plena o completa. Valora en este caso es apreciar. Pero valorar significa también un acto característicamente intelectual –una operación de comprar y juzgar- para evaluar. Esto ocurre cuando falta una experiencia plena y surge la cuestión de cuál de las varias posibilidades de una situación ha de preferirse con el fin de alcanzar una comprensión plena o una experiencia vital (Dewey, 2002)

- **Virtudes.** “Le preguntaban a Solón, uno de los sabio griegos, sobre ¿Cuál es la mejor ciudad? Y dijo: aquella en la que son más numerosos los premios a la virtud” (Alcala, 1998). Desde el punto de vista histórico las enseñanzas sobre las virtudes tal y como nosotros lo conocemos nacieron en la civilización griega, fueron adoptados por los romanos y asimilados por los cristianos, ya que eran totalmente coherentes con la fe que profesaban. Es decir, que las virtudes no son cosa de los seguidores de Cristo, ni porque la inventaron a modo de “catálogo de represiones” ni porque sean los únicos que intentaron vivirlas; cualquier persona de buena voluntad ya está viviéndolas aunque no profese nuestra fe. En el fondo, las virtudes nos hace más humanos (GARCIA, 2007)

El Catecismo de la Iglesia Católica, en el n° 1803, define la **virtud** como “una disposición habitual y firme a hacer el bien. Permite a la persona no solo realizar actos buenos, sino dar lo mejor de sí mismo. Con todas sus fuerzas sensibles y espirituales la persona virtuosa tiende hacer el bien, lo busca y lo elige a través de acciones concretas”

Hoy en día cuando se habla de las virtudes o cuando se refiere a una persona virtuosa inmediatamente se le tipifica como algo propiamente religioso o anticuado. En el siguiente testimonio refleja mejor lo que es: “Un famoso poeta francés comentaba que cuando se habla de virtudes es para ridiculizarlos ... no hace un mes andaba a vueltas con otro asunto en un congreso y surgió, tras explicar mi trabajo, una interesante conversación sobre el particular un docto caballero mantenía que las virtudes eran cristianas y que por tanto, no servían, no eran válidas, para los no cristianos: es más viejo el término y el concepto que encierra la palabra virtud que el

termino cristiano (...) las virtudes digan lo que digan, quienes los digan: mejoran al hombre. Lo hace ser más persona. Somos muchos los que mantenemos que el progreso, que el verdadero progreso personal, que fecunda de manera inmediata en la sociedad, supone la adquisición de virtudes.” (Alcala, 1998).

2.6.1.4. Crisis de valores y el relativismo

Muchas veces se oye decir que faltan valores o profesionales que enseñen los mismos. Lo que en realidad falta es alguien que puede testimoniarlos con obras y palabras. Estamos en crisis del sujeto que vive o intenta vivir los valores, ya que los valores no se han modificado.

La crisis moral nos es coyuntural, ni problema sólo restringido al Perú o a determinadas profesiones o estratos sociales, la crisis moral se da no por que las morales y los valores hayan pasado de moda o sean obsoletos. “No seas anticuado”, “modernízate”, “no te quedes, vive el siglo XXI” son alguna de las frases que se oyen para identificar inmoralidad con modernidad o para esconder su sentimiento de culpa; el problema es más serio y no depende ni de la coyuntura, ni de las normas morales, ni de la historia, ni del pasado, ni del presente, ni del futuro; el asunto es consecuencia de una determinada concepción de la vida y de la realidad, ni más ni menos: nadie es corrupto porque es ignorante o porque es pobre o porque es moderno o porque tiene malas compañías o porque es político o porque es abogado ... es cierto que todo ello influye en la vida social pero no determina a ser inmoral sino que es por la concepción que tiene de la vida, de la realidad; por lo que cree a cerca de Dios, del mundo y del hombre. Por eso, no es exacto decir que la aptitud intelectual sea sinónimo de aptitud ética (Rojas E. , El hombre Light: una vida sin valor, 2000).

Somos testigos del cambio impresionante e increíble de nuestra sociedad: la familia, escuela y ambiente han evolucionado. Los padres, ante la necesidad de trabajar ambos, colocan a sus hijos en los parvularios como mal menor, el hogar se queda solo y el ambiente exterior penetra en la intimidad familiar,

hasta dominar la situación; la atraerá más horas de atención que los padres, y la escuela en vez de estar al servicio de la familia, para convertirse en un ente no gobernable donde se enseña lo que dictamina unos pocos. Nos ha tocado vivir en una sociedad en crisis. Mientras cada año nuestros conocimientos científicos crecen a una velocidad de vértigo, nosotros, las personas, nos entendemos peor, al menos para ser optimistas no progresamos al mismo ritmo: dicen que estamos viviendo el cambio de era más espectacular de la historia; hoy más que nunca se necesitan, personas con valores, responsables y libres; debemos esforzarnos para que nuestros hijos sean y se trata evidentemente de una tarea que merece la pena (Corominas, 2002)

La sociedad actual nos ofrece y, a la vez “enfrenta una profunda crisis de valores signada por el **relativismo** (nada es bueno y nada es malo todo depende del punto de vista con que se vea) el libertinaje (el mal uso de la libertad), el hedonismo (el placer como máximo objetivo), el materialismo (interés primordial por lo material y económico), y el permisivismo (todo se permite además de problemas sociales como violencia verbal y física dentro de la familia, entre la pareja, hacia y entre los jóvenes y niños, alcoholismo, drogadicción familiar, etc.)” (ESPER, 2008, pág. 37) ¿Por qué cuando precisamente nuestra sociedad necesita con urgencia cimentar valores en sus vidas, paradójicamente se promueve corrientes de materialismo y hedonismo? ¿Estamos realmente en crisis de valores? O más bien estamos en crisis de nuestra capacidad para cultivar valores.

De hecho, la crisis de valores que vivimos en nuestros días se manifiesta en todos los aspectos de la vida humana: en el modo de hablar, de relacionarse con los demás, en la forma en que se quiere acumular todo, ya sean posesiones materiales, información o hasta gente, y también en el ambiente laboral. Sin embargo, el ser humano entre más tiene, más vacío, ya que el consumismo exagerado lo aleja de los valores y principios que son la base de su existencia.

2.6.1.5. Consecuencias del relativismo en la persona

Es bueno preguntarnos por la causa más profunda de, en mi opinión, mal llamado, “crisis de valores”; ya que, la crisis, es del mismo hombre quien lleva a practicar los valores. En este sentido Ayala resume lo que se pretende en este apartado:

- ***Se debilita verdad.*** Es una realidad, pues si la verdad depende de mí dictamen, su capacidad de influenciar decisiones dependerá del concepto que yo tenga de ella.
- ***Superficialidad y mediocridad.*** La persona relativista aterriza en ellas al no tener compromisos de ninguna especie, pues se adquieren los compromisos cuando hay garantías de estabilidad y permanencia, y al no haberlas no se deposita la confianza necesaria para comprometerse. Si no hay metas sólidas, no hay compromiso para alcanzarlas, se flota en la realidad, no se está en la realidad, se está fuera de ella, se tiene una existencia superficial y mediocre.
- ***Pérdida del sentido de la vida, proclividad al hedonismo y a las evasiones.*** La ausencia de metas y objetivos incluye lógicamente la carencia de ideales. Quien no tiene ideales acaba por perder el sentido de búsqueda de la felicidad acaba en la satisfacción de los bienes más inmediatos, en la búsqueda del placer en satisfacciones sensibles, en un hedonismo cada vez más obsesivo y frenético, pudiendo caer en vicios como el tabaquismo, el alcoholismo, la droga, la pornografía, el sexo desenfrenado, la depresión y, como etapa final, en la muerte. Se trata de una pendiente resbaladiza con situaciones cada vez más difíciles de rescatar hacia una vida saludable; se tiene una crisis de la identidad persona. (Ayala Fuentes, 2008).

2.6.1.6. Axiología educativa

La axiología en educación (Derisi, 1979), es el estudio de los valores desde un punto de vista pedagógico. Se incluyen en este apartado distintos tipos de valores como los de carácter ético, social, cultural y estético.

El estudio de los valores es de gran importancia en este campo ya que se considera que los valores, una de las características fundamentales en el desarrollo del ser humanos, son susceptibles de ser aprendidos, no sólo como un sistema de normas establecido, sino desde un punto de vista crítico.

En la medida que el docente conozca que es un valor y cómo regula la conducta del estudiante, estará en condiciones de propiciar su formación y desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los instrumentos eficaces en el proceso de contribución a formar y solidificar valores, lo constituyen las habilidades, llegando a ser elementos determinantes en cualquier metodología de carácter axiológico que se utilice. Conceptos como: personalidad, sujeto, objeto, actividad y método, llevan implícito en su conjunto el ¿cómo lograrlo?, la vía, el mecanismo que se debe utilizar. Las habilidades dentro de la docencia desempeñan un rol primordial, como categorías situacionales pueden adaptarse a los procesos lógicos de pensamiento que sean capaces de realizar los sujetos.

El desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje y la educación de sus valores, es posible en la medida en que el docente diseñe situaciones de aprendizaje, que propicien que el estudiante asuma una posición activa; reflexiva, flexible, perseverante, cuestionadora, y productiva en su actuación. Siendo importante el carácter orientador del docente en la educación de los valores.

Los valores son producto de la evolución de las sociedades, es una discusión a la que no pretendo desarrollar, sino conocer e identificar cuáles son los valores que pretendo desarrollar de manera transversal en mi sesión de clase, claro está resaltando la importancia que tiene para la convivencia social. Estos son los valores a trabajar en la presente sesión de clases:

a. La Honestidad

La honestidad uno de los valores que más se han perdido en nuestra sociedad, si comenzamos a difundir este valor en medio de nosotros, tendremos personas honradas, honorables, auténticas, íntegras, transparentes y sinceras. Por el contrario, la deshonestidad, hace a las personas, mentirosas, manipuladoras,

astutas y tramposas. *“Bienaventurado aquel cuya transgresión ha sido perdonada y cubierto su pecado”* (Sal 32,1).

b. La Solidaridad

El valor de la solidaridad, es uno de los valores que nos hace sentirnos siempre buenos, leales, generosos, compasivos y fraternales, nos hace siempre entender que la razón de existir no es exigir si no dar, el ejemplo lo tenemos en el Señor que no vino a ser servido si no a servir, y que se dio a sí mismo en sacrificio vivo por la humanidad. *“Porque de tal manera amó Dios al mundo, que ha dado a su Hijo unigénito, para que todo aquel que en él cree, no se pierda, mas tenga vida eterna. La falta de solidaridad, nos hace ser negligentes, egoístas, codiciosos, mezquinos, indiferentes y apáticos.”* (Jn 3,16).

c. La Bondad

Hace parte del fruto del Espíritu Santo y definitivamente enriquece a la persona, haciéndola amable, accesible, compasiva, generosa, fuerte en sus convicciones. Lo contrario representa una personalidad de maldad, presentándose insensibilidad, desconfianza, rencor crueldad hasta llegar a poseer conductas criminales, recordemos lo que la Biblia dice a cerca de algunos cristianos. *También debemos saber esto: que en los postreros días vendrán tiempos peligrosos. Porque habrá hombres amadores de sí mismos, avaros, vanagloriosos, soberbios, blasfemos, desobedientes a los padres, ingratos, impíos, Sin afecto natural, implacables, calumniadores, intemperantes, crueles, aborrecedores de lo bueno, Traidores, impetuosos, infatuados, amadores de los deleites más que de Dios, que tendrán apariencia de piedad, pero negarán la eficacia de ella; a éstos evita.* (2 Tm 3, 1-5).

d. El Amor

No nos cabe la menor duda que una de las representaciones de Dios es a través del amor, que el Señor fue a la cruz por amor de la humanidad y que Dios es amor. Todo lo que se hace bajo este fruto da los mejores resultados. El amor une, el odio separa, el amor edifica, el odio destruye.

He leído muchas definiciones a cerca del amor y la verdad la única que he encontrado ajustada a la realidad, considerándola como una verdad absoluta, es la ajustada a la palabra de Dios *“Si yo hablase lenguas humanas y angélicas, y no tengo amor, vengo a ser como metal que resuena, o címbalo que retiñe. Y si tuviese profecía, y entendiese todos los misterios y toda ciencia, y si tuviese toda la fe, de tal manera que trasladase los montes, y no tengo amor, nada soy. Y si repartiese todos mis bienes para dar de comer a los pobres, y si entregase mi cuerpo para ser quemado, y no tengo amor, de nada me sirve. El amor es sufrido, es benigno; el amor no tiene envidia, el amor no es jactancioso, no se envanece; no hace nada indebido, no busca lo suyo, no se irrita, no guarda rencor; no se goza de la injusticia, más se goza de la verdad. Todo lo sufre, todo lo Cree, todo lo espera, todo lo soporta”*. (1 Co 13,1-7).

e. La Justicia

El valor de la justicia esta es un valor espiritual que está relacionado con andar conforme a los mandatos de Dios, la palabra de Dios implica rectitud integridad y ajustarse siempre a la verdad. La Biblia relaciona en muchos pasajes de la Biblia la justicia con la prosperidad. *“El justo florecerá como la palmera; Crecerá como cedro en el Líbano. Plantados en la casa de Dios, En los atrios de nuestro Dios florecerán. Aun en la vejez fructificarán; Estarán vigorosos y verdes, Para anunciar que Jehová mi fortaleza es recto, Y que en él no hay injusticia.”* (Sal 92, 12-15).

El valor de la justicia nos hace ser buenos, mas humanos, estrictos, compasivos, por el contrario la injusticia nos lleva a ser insensibles arbitrarios, desconsiderados y falta de humanidad. El valor de la justicia nos lleva a amar a los demás como a nosotros mismos y a sentir a los demás como a nuestro prójimo.

f. La Lealtad

En este valor está incluida la palabra fidelidad, como escasea este valor en la humanidad, cuando vemos que se ha proliferado, una cultura de la traición, la infidelidad; es lo que los noticieros, programas de Tv y revistas nos presentan todos los días, por cuenta de programas como combate, estos es guerra, el capo;

buena parte de los hogares peruanos están apegados a la telenovelas que emiten prostitución, intriga y traición. Que tristeza que no puede haber otro género de programas donde se enseñe el valor de la fidelidad y tantos otros, por que no tendrían tanta audiencia y dejarían de ser comerciales. Que dolor que lo que más se vende, lo que más atrae, lo que más cautiva es lo que enseña antivalores. Y es por eso que tenemos la sociedad enferma, tanto en lo moral como en lo espiritual. *“Honroso sea en todos el matrimonio, y el lecho sin mancilla; pero a los fornicarios y a los adúlteros los juzgará Dios.”* (Hb 13,4). Qué bonito es enseñarles a nuestros jóvenes y estudiantes con nuestro testimonio el valor de la lealtad, pero es el que más se infringe en los hogares a través del adulterio. El Señor siempre mostró fidelidad al padre. Pero vemos que la traición el mundo la tipifica con Judas. *Haya, pues, en vosotros este sentir que hubo también en Cristo Jesús, El cual, siendo en forma de Dios, no estimó el ser igual a Dios como cosa a que aferrarse, Sino que se despojó a sí mismo, tomando forma de siervo, hecho semejante a los hombres; y estando en la condición de hombre, se humilló a sí mismo, haciéndose obediente hasta la muerte, y muerte de cruz.* (Flp 2:5-8). Las personas leales son sinceras, transparentes, agradecidos, confiables y seguros. Por el contrario las personas desleales, son interesadas, traidores, falsos, abusivos, no dignos de confianza.

g. El Respeto

El respeto es reconocer en sí y en los demás sus derechos y virtudes con dignidad, dándoles a cada quién su valor. Esta igualdad exige un trato atento y respetuoso hacia todos. El respeto se convierte en una condición de equidad y justicia, donde la convivencia pacífica se logra sólo si consideramos que este valor es una condición para vivir en paz con las personas que nos rodean.

Se debe cultivar el respeto para construir, nunca para destruir; buscar hacer el bien es la antesala del amor sincero. Debes quererte cuidando tu cuerpo, no realizar acciones que puedan representar un daño para ti; es aquí donde tu integridad tiene que ser lo más valioso y con esto estarás demostrándote el respeto hacia tu persona, para así poder gozar de tu bienestar físico y mental.

h. La Responsabilidad

La responsabilidad es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien. O sea es la capacidad de dar respuesta de los propios actos. Porque una persona responsable toma decisiones conscientemente y acepta las consecuencias de sus actos, dispuesto a rendir cuenta de ellos.

Por tanto la responsabilidad es un valor, porque de ella depende la estabilidad de las relaciones personales. Es un valor, que se manifiesta a través de la preocupación de responder a los deberes adquiridos conscientemente. Implica el buen uso de la libertad, y hacerse cargo de los propios actos. La responsabilidad personal es muy importante para todos, pequeños y grandes.

La responsabilidad refleja el respeto hacia los demás y hacia sí mismo; es decir empieza contigo mismo, con lo que haces, con lo que crees, con lo que piensas, con los compromisos y metas que te trazas; cumplir o no con éstos nos permite aprender que hay cosas y situaciones que sólo dependen de nosotros. Es cumplir con el deber de asumir las consecuencias de nuestros actos. Ser responsable también es tratar de que todos nuestros actos sean realizados de acuerdo con una noción de justicia y de cumplimiento del deber en todos los sentidos.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

Nuestro trabajo es de tipo descriptivo, en el que se describirá las diferentes técnicas, métodos pedagógicos, corrientes axiológicas, epistemológicas, filosóficas y psicopedagógicas que intervienen en el que hace educativo, por lo que la labor del docente es de suma importancia, que se resumirá en la actitud del estudiante, en su progreso de aprendizaje.

3.2. Diseño de investigación

La investigación es no experimental, pues implica la observación del hecho en su condición natural sin intervención del investigador.

Asimismo es transversal o transaccional, pues los datos para la investigación han sido recolectados en un solo momento, en un tiempo único. El estudio solo cuenta con una población, la cual se pretende describir en función de un grupo de estudiantes y respecto de la cual no existen hipótesis centrales. Por otro lado se tiene una muestra que son los estudiantes de la Institución Educativa Los Chankas de Quillabamba frente a este acontecimiento dentro de la misma población.

El nivel de investigación es no experimental del tipo descriptivo porque busca identificar y describir las características esenciales del fenómeno en estudio, respondiendo el instrumento aplicado

M-----O

Donde

M : Es la muestra de trabajo y

O : El conjunto de datos seleccionados

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la elaboración de este trabajo de investigación utilizamos las siguientes técnicas e instrumentos en la recolección de datos:

- Encuesta
- Análisis de información

IV. RESULTADOS

4.1. COMPETENCIAS DEL AREA DE HISTORIA GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA (ciclo VII)

En el Área de Historia, Geografía y Economía, se orienta a que los estudiantes manejen información y la organicen de manera pertinente, sobre los sucesos históricos, geográficos, sociales y económicos presentes y pasados con la finalidad de que cuenten con elementos para la formación de su propio juicio crítico, para su participación en la sociedad y la valoración de su país. Por ello, las competencias del área orientan el desarrollo integral del manejo de información, la comprensión espacio temporal y el juicio crítico.

a. Manejo de Información

Implica capacidades y actitudes relacionadas con el uso pertinente de la información, referida al desarrollo de los hechos y procesos históricos, geográficos y económicos, haciendo uso de herramientas y procedimientos adecuados, efectuando el análisis de las fuentes, escritas, audiovisuales u orales, con el objeto de adquirir de nociones temporales e históricas, así como el desarrollo de habilidades en los procedimientos de la investigación documental en torno a la realidad social y humana, en el tiempo y en el espacio, en el ámbito local, regional, nacional y mundial.

b. Comprensión Espacio Temporal

Implica capacidades y actitudes orientadas a comprender, representar y comunicar conocimiento, utilizando y aplicando secuencias y procesos, analizando simultaneidades, ritmos, similitudes; interrelacionando el tiempo y el espacio, respecto al desarrollo de los fenómenos y procesos geográficos y económicos; situándose en el tiempo y el espacio, empleando las categorías temporales y técnicas de representación del espacio. El estudiante evalúa la realidad social y humana, en el ámbito local, nacional y mundial; utilizando las fuentes de información, los códigos convencionales, técnicas e instrumentos elementales de orientación, con los cuales representa los espacios históricos, geográficos y económicos, en los ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales.

c. Juicio Crítico

Implica capacidades y actitudes que permiten reconocer, formular, argumentar puntos de vista, posiciones éticas, experiencias, ideas y proponer alternativas de solución; reflexionando ante los cambios del mundo actual, situándose en el tiempo y el espacio. El estudiante juzga la realidad espacial y temporal, asumiendo una actitud crítica y reflexiva, autónoma y comprometida; tomando la iniciativa, proponiendo y formulando, fundamentando y explicando soluciones viables y responsables frente a la problemática identificada en el desarrollo de los procesos históricos, geográficos y económicos en los ámbitos local, nacional y mundial.

Los conocimientos en el área de Historia, Geografía y Economía se han organizado en Historia del Perú en el Contexto Mundial y Espacio Geográfico, Sociedad y Economía. En Historia del Perú en el Contexto Mundial se busca promover que cada estudiante vincule su vida cotidiana con el proceso local, regional, nacional, latinoamericano y mundial. El aprendizaje de la historia permitirá que cada estudiante desarrolle su conciencia histórica y adquiera nociones temporales – cronológicas, el conocimiento histórico y encuentre sentido a las múltiples relaciones entre el pasado, presente y futuro, al abordar procesos históricos y comprender la duración, similitudes, los cambios y permanencias y los ritmos temporales, del desarrollo de las diversas sociedades en el mundo. Esto se realiza con la finalidad de que cada adolescente se reconozca y se ubique en su real contexto y se asuma como sujeto protagonista de su propia historia y del proceso histórico local, nacional, latinoamericano y mundial.

Espacio Geográfico, Sociedad y Economía posibilita la comprensión de las interrelaciones entre la dinámica poblacional, el espacio y el desarrollo económico. Estos conocimientos permitirán que cada estudiante desarrolle su comprensión espacio temporal y adquiera nociones temporales y espaciales del conocimiento geográfico y económico, a través de la identificación de la riqueza y potencialidad de fuentes de recursos y productos ubicados en el ámbito local, regional, nacional y mundial. Se promueven capacidades para la gestión de riesgos y la formación de una visión de futuro acerca de las alternativas de desarrollo en diversos contextos en un marco de desarrollo sostenido. Adquieren importancia los aprendizajes que permiten el uso de códigos convencionales, técnicas e instrumentos elementales y

complejos con los cuales se representa los espacios geográficos y económicos. También se incluye el conocimiento cartográfico, y diversos aspectos sobre la calidad de vida y desarrollo económico en el contexto local, regional, nacional y mundial.

4.1.1. Competencias del área

Uno de los objetivos de la Educación Básica Regular es el desarrollo del Ejercicio de la Ciudadanía (DCN 2008: 32). Este ejercicio supone que los estudiantes se desenvuelvan como ciudadanos conscientes de que tienen derechos y deberes cívicos, y se comprometan con el bien común, la defensa de los derechos humanos, el Estado de derecho y los principios democráticos. Con este fin, desarrollan un conjunto de competencias que les permiten convivir y participar con apertura intercultural, deliberar sobre asuntos de interés público y cumplir sus responsabilidades y deberes en la vida social desde la comprensión de dinámicas económicas y el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental.

Las tres competencias que están planteadas en este fascículo están orientadas a desarrollar en el área de Historia, Geografía y Economía las comprensiones sociales a partir de las cuales se facilita el ejercicio ciudadano:

COMPETENCIA DEL CICLO VII	
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que somos producto de un pasado pero, a la vez, que estamos construyendo, desde el presente, nuestro futuro; y construir interpretaciones de los procesos históricos y sus consecuencias. Entender de dónde venimos y hacia dónde vamos nos ayudará a formar nuestras identidades y a valorar y comprender la diversidad.
ACTÚA RESPONSABLEMENTE EN EL AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el espacio como una construcción social, en el que interactúan elementos naturales y sociales. Esta comprensión nos ayudará a actuar con mayor responsabilidad en el ambiente.
ACTÚA RESPONSABLEMENTE RESPECTO A LOS RECURSOS ECONÓMICOS	Comprender las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero, tomar conciencia de que somos parte de él y de que debemos gestionar los recursos de manera responsable.

4.1.2. Capacidades del área

Las capacidades se entienden como potencialidades inherentes a la persona y que se pueden desarrollar a lo largo de toda la vida, dando lugar a la determinación de los logros educativos. Ellas se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos, sociales, afectivos y motores. Las capacidades se han organizado en función de cada competencia y describen los aprendizajes por alcanzar en cada grado, durante un año lectivo. El desarrollo de las capacidades en los estudiantes les permite enfrentar con éxito el contexto social: problemas y desempeños de la vida cotidiana (privada, social o profesional), así como aprender y controlar el proceso de aprendizaje y alcanzar las competencias planeadas en cada ciclo.

Bolívar, Huayta, López y García (2010) afirman que las capacidades describen más detalladamente los aprendizajes que lograrán los estudiantes en cada grado, en función de las competencias del área. Para el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas, en el nivel secundario, las capacidades están articuladas con los conocimientos y las actitudes. Estas capacidades están descritas en el DCN y en los textos referidos al área mencionada, pero también será necesario hacer una adecuada contextualización que permita su gradualidad, es decir, el desagregado de la complejidad de las capacidades a medida que se desarrollen los conocimientos y actitudes. Las grandes intencionalidades del Diseño Curricular se encuentran en los propósitos de la EBR al 2021 o en las características del egresado, desarrollándose, así, implícitamente en el propósito educativo.

Las capacidades del área son las siguientes:

Interpreta críticamente fuentes diversas

En este último ciclo los estudiantes deben ser capaces de interpretar críticamente todo tipo de fuentes; para ello deben poder buscar y seleccionar aquellas que les serán útiles para abordar el problema histórico que estudiarán. Así, por ejemplo, si están estudiando el problema del uso de los recursos provenientes del guano, deben ser capaces de "leer" gráficos estadísticos (sobre ingresos, exportaciones, uso del dinero, etcétera), caricaturas de época (que muestran de una manera

sarcástica lo que alguna gente de entonces pensaba sobre lo que estaba pasando), diversas interpretaciones sobre el proceso de apogeo y crisis económica (por ejemplo, su libro de texto, el libro de Basadre Perú, problema y posibilidad, o un artículo de Heraclio Bonilla). Así podrán contrastar, ampliar y cuestionar la información que les dan las distintas fuentes para construir sus propias interpretaciones. Es fundamental, también, que logren argumentar sobre la fiabilidad de cada fuente y explicar la validez de las distintas visiones sobre un proceso. Deben, por ejemplo, poder afirmar que el escrito *Mein Kampf*, de Hitler, no es fiable si queremos estudiar cómo eran los judíos de la Alemania de entreguerras; pero que sí es muy útil para entender la ideología nazi (esto gracias a que logra relacionar las interpretaciones de los autores con sus valores e ideologías).

Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.

En este ciclo los estudiantes siguen consolidando sus posibilidades de abstracción, y ello les permite comprender a cabalidad que los periodos históricos tienen un conjunto de características que suponen una gran transformación con respecto al periodo anterior, pero que no todo cambio significa progreso. Por ejemplo, los estudiantes entenderán que la Edad Contemporánea supone el triunfo de las revoluciones burguesas y que las características que ellas desarrollan son las que marcan la historia de los siguientes siglos. Además, serán capaces de comprender cómo en un mismo tiempo coexisten en distintos espacios sociedades que tienen diferente nivel de desarrollo —por ejemplo, a nivel económico o político—. Finalmente, llegarán a manejar el tiempo a un nivel adecuado para el final de la escolaridad si logran comprender que los procesos históricos se dan a distintos ritmos (por ejemplo, entenderán que las revoluciones del siglo XX generaron una serie de cambios estructurales a un ritmo muy acelerado), y que algunos aspectos en una sociedad son de larga duración (por ejemplo, la cultura) y otros pueden ser de corto alcance (por ejemplo, una crisis económica).

Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.

Como ya mencionamos, en este ciclo es importante que los estudiantes hayan incorporado la comprensión de que el pasado es fugaz y no se puede “asir”; y que somos los seres humanos los que construimos las interpretaciones sobre él, quienes elaboramos —con base en las fuentes que utilizamos— los relatos sobre ese pasado. De ahí que sea fundamental que en este ciclo los estudiantes sean capaces de formular preguntas complejas (que guíen sus investigaciones) e, incluso, de formular problemas históricos susceptibles de ser estudiados e hipótesis que den respuestas a ellos. Por ejemplo, pueden generar algunas que respondan a preguntas como: ¿Por qué el Perú se declaró en bancarrota luego de recibir inmensas cantidades de dinero del guano? Es fundamental, también, que logren jerarquizar las causas que dieron origen a un proceso histórico complejo. Por ejemplo, deben poder distinguir un detonante de una guerra (como la subida del impuesto de Daza en el contexto de la Guerra del Pacífico) de una causa estructural (como las economías primario-exportadoras de los países latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XIX), que llevó a que varios países se enfrentaran en esa guerra. También deberán ser capaces de reconocer la relevancia de algún proceso histórico a partir de sus consecuencias en la actualidad; por ejemplo, podrán ver la importancia del gobierno de Velasco (más allá de simpatías o antipatías hacia él) en los cambios que se originaron entonces en el Perú. O podrán comprender el Perú actual a partir de procesos históricos anteriores que nos han marcado como país.

4.1.3. Indicadores del área

- ❖ Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.
- ❖ Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos.
- ❖ Evalúa las problemáticas ambientales y territoriales desde múltiples perspectivas.

- ❖ Evalúa situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad frente a los desastres.
- ❖ Comprende las relaciones entre agentes del sistema económico y financiero. Toma conciencia de que es parte de un sistema económico.
- ❖ Gestiona los recursos de manera responsable. Respeta las diferencias individuales y culturales en su relación con las otras personas.
- ❖ Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.

4.2. PROCESO DE APRENDIZAJE

4.2.1. Datos generales

La Institución Educativa Secundaria de Menores “Los Chankas” – Quillabamba - Andahuaylas fue creado por Resolución Directoral Sub Regional N° 0142 – ED, de fecha 11 de abril del 2001, tras una ardua gestión de varios años en él que toda la población fue partícipe directa siendo éste, de enseñanza de Educación en Ciencias Humanidades, dándose el nombre de Los Chankas, nombre bautizada por la plana de docentes y la masa comunal.

Esta Institución nace debido a la necesidad y urgencia de atender a los intereses educativos de la comunidad en el nivel secundario. Toda vez que la población educativa solamente tenía acceso al nivel primario, a ello se suma la lejanía, su topografía accidentada y la baja economía familiar existente de extrema, extrema pobreza.

La Institución Educativa, acoge en sus aulas a púberes, adolescentes y jóvenes estudiantes que son del sector rural y las comunidades campesinas aledañas tales como de Sotccomayo, Poccanca, Uyccuhuacho, Ccoripaccha, Providencia y de la misma población de Quillabamba. El Departamento de Apurímac es considerado como uno de los departamentos más pobres, por su alto número de analfabetismo, pobreza y miseria, por lo que la misión y visión del Profesor está redoblado en su labor de enseñanza y aprendizaje; es respuesta a los desafíos que el mundo de hoy nos plantea, busca como meta el desarrollo de la creatividad y

la reducción de la pobreza extrema, lo que es imprescindible para que el departamento salga de la postración.

Actualmente la institución educativa cuenta con un número aproximado de 107 estudiantes, distribuidos en 07 secciones y con un total de 11 docentes (08 nombrados y 03 contratados), más un personal de servicio (nombrado).

La Institución Educativa “Los Chankas” se encuentra ubicado en el centro poblado de Quillabamba, del distrito de Kishuará de la provincia de Andahuaylas, del departamento de Apurímac, pertenece a la Dirección Regional de Educación de Apurímac. Institucionalmente no tiene alianzas estratégicas con ninguna otra institución pública ni privada; en cuanto a las actividades económicas que predominan en su entorno son la agricultura, ganadería, el comercio y también la minería artesanal.

Cuenta con una infraestructura que no abastece los servicios que se presta en la I.E. Las aulas son de construcción rústica que generan problemas en el aprendizaje ya que no son adecuadas, tienen deficiencia de iluminación y ventilación; falta mobiliario, y los que se cuentan son inapropiados para el tamaño de los estudiantes.

En lo sociocultural. La sección del cuarto grado es un salón de 09 alumnos de los cuales 04 son varones y 05 mujeres; el 70% pertenecen al centro poblado de Quillabamba el resto de los estudiantes provienen de las comunidades cercanas, con respecto a la actividad económica que realizan sus padres 30% son agricultores y 20% se dedican a la ganadería y el 40% al comercio y el 10 % a la minería informal.

En cuanto a las condiciones sociolingüísticas. sobre el idioma que hablan los estudiantes del cuarto grado el 10% hablan solo castellano, el 90% afirma hablar ambos (quecha y castellano), en cuanto al idioma que hablan sus padres el 20% habla ambos idiomas, un 10% habla solo castellano y 70% solo quechua. a la interrogante con quienes hablan el quechua, el 41% hablante en su totalidad afirma hablar solo con sus familiares; sobre si alguna vez sufrió discriminación por hablar quechua el 59% afirman no haber sido discriminado y el resto si sufrió alguna discriminación.

Las condiciones socio educativas los estudiantes sobre con quien vives el 60% afirma vivir con sus padres, 10% vive solo con su mama, el 15% vive con otro familiar, 15% vive solo. Sobre el nivel educativo de sus padres el 50% afirma que sus padres estudiaron primaria, y el 40% tiene el grado primario incompleto y 10% tienen estudios secundarios y ningunos tienen estudios superiores. Muchos de estos alumnos trabajan y a la vez estudian y algunos solo estudian.

La Institución Educativa “Los Chankas”, en su visión institucional propone lograr una educación para el éxito que se plantea a partir del cambio de la dinámica de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de nuestra institución, que vienen confiando en sus maestros para lograr ser mejores ciudadanos y profesionales de éxito que busquen el desarrollo de su comunidad.

Es por ello que la I.E. promueve una educación integradora donde participen todos los actores educativos que favorezcan una mejor convivencia democrática en nuestros educandos que son futuras autoridades y representantes de su comunidad.

Las necesidades de aprendizaje en los estudiantes son muchas ya que no se cuenta con tecnología adecuada para mejorar su nivel de enseñanza aprendizaje, esta problemática no permite a los docentes aplicar nuevas estrategia de enseñanza en los estudiantes, sin embargo existe la predisposición de los maestros y director por solucionar y plantear nuevas formas de enseñanza, utilizando su entorno natural para lograr aprendizaje significativo de los estudiantes, por ello en la sesión que he realizado he notado que falta a estos estudiantes la práctica de lectura y crear un hábito para ello.

4.2.2. Valores y actitudes

Sabemos que cada conducta del ser humano nos demuestra su propia convicción sobre algo o frente a alguna situación. Demuestra que ese algo importa o no importa, vale o no vale. El valor es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo. Los valores orientan la vida del ser humano.

La actitud es un procedimiento que conduce a un comportamiento en particular. Es la realización de una intención o propósito. Según la psicología, la actitud es el comportamiento habitual que se produce en diferentes circunstancias. Las actitudes determinan la vida anímica de cada individuo. Las actitudes están patentadas por las reacciones repetidas de una persona. Este término tiene una aplicación particular en el estudio del carácter, como indicación innata o adquirida, relativamente estable, para sentir y actuar de una manera determinada. En el contexto de la pedagogía, la actitud es una disposición subyacente que, con otras influencias, contribuye para determinar una variedad de comportamientos en relación con un objeto o clase de objetos, y que incluye la afirmación de las convicciones y los sentimientos acerca de ella y sobre acciones de atracción o rechazo.

- Promueve la defensa del patrimonio local, regional y nacional
- Valora los logros alcanzados por los peruanos en la historia del Perú en el contexto Mundial.
- Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.
- Promueve la conservación del ambiente

Valores que promueve la Institución Educativa Los Chankas.

La Declaración Universal de los derechos de Hombre y del Ciudadano constituye la base fundamental de los principios educativos que se promueven en la Institución Educativa, los cuales se concentran en los siguientes:

a. La dignidad humana

Los educadores de la Institución Educativa los Chankas están llamados a desarrollar en ellos mismos y en sus discípulos, un sentido profundo de la dignidad humana. Cada persona, en cualquier situación tiene derechos que se deben reconocer, respetar y promover. Vivir con dignidad contribuye al equilibrio personal, a la seguridad interior, a la alegría y a una vida social tranquila.

b. El sentido de la justicia

El respeto y la práctica de los Derechos Humanos constituyen el cimiento de la obra educativa; de modo que la educación cumpla con un papel humanizador, porque toda forma de injusticia es un atentado contra la dignidad humana.

c. La fraternidad

El respeto a la dignidad humana, la práctica de la justicia conlleva a vivir la fraternidad.

d. El espíritu crítico

Es fácil encontrar un vínculo natural entre la educación del sentido de la justicia y el desarrollo del espíritu crítico que ilumina muchas observaciones, permite desenmascarar las causas de las injusticias y de las situaciones que de ellas resultan o aún a encontrar soluciones. El espíritu crítico es también necesario frente a los falsos valores que pueda proponer la sociedad o para discernir las riquezas auténticas de las culturas en las cuales uno quiere insertarse.

e. La autonomía responsable

El espíritu crítico puede ayudar al joven a conquistar su autonomía de juicio y de hacerse cargo de las situaciones cotidianas de la vida, en especial, cuando hay que tomar decisiones. Por eso que la institución contribuye a esta conquista progresiva de la autonomía personal.

f. El equilibrio personal

El equilibrio personal, es pues, el resultado de una armoniosa integración de la formación humana y la concepción científica del mundo; integración que se verifica en el modo de proceder diario y especialmente en los compromisos “al servicio de la sociedad”. Para lograr este resultado no bastan las actividades escolares propiamente dichas, hacen falta compromisos fuera de la escuela aptos para profundizar y reforzar estos valores. Las actitudes son las predisposiciones relativamente estables para responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo.

4.2.3. Temas transversales

La transversalidad es la posibilidad de integrar el tratamiento de determinados contenidos en las diferentes áreas curriculares. Lo que caracteriza un contenido transversal es su carácter de necesidad con relación al contexto socio-cultural en un determinado momento.

Los temas transversales son un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que entraron a formar parte en las actividades planteadas en todas las áreas curriculares del sistema educativo español con la LOGSE. El término transversal se refiere a la ubicación que se pretende ocupen dentro del plan y los programas de estudio determinados contenidos considerados como socialmente relevantes. Dichos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal al currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los contenidos correspondientes a las diferentes asignaturas. Los temas transversales hacen referencia a problemas y conflictos que afectan actualmente a la humanidad, al propio individuo y a su entorno natural; son contenidos con un importante componente actitudinal, de valores y normas, que pretenden ofrecer una formación integral al alumnado.

Uno de los problemas de la organización tradicional en materias es que éstas se descontextualizan, se alejan de la realidad, se convierten en fines de sí misma, en lugar de ser un instrumento para el logro de otras finalidades.

Hablar de transversalidad es referirnos a un formato curricular por el cual algunos temas (temas transversales) atraviesan todos los contenidos curriculares, no se encierran en una sola disciplina o conjunto de ellas.

La bibliografía sobre la reforma de la enseñanza apadrina también el aprendizaje transversal: diversas disciplinas escolares centradas conjuntamente en objetivos de aprendizaje relacionados (Jones, 1990). Con frecuencia los problemas requieren la aplicación simultánea de destrezas lingüísticas, matemáticas científicas e interpersonales; por tanto, es razonable esperar que, a medida que los estudiantes aprendan a participar en actividades y a aplicar sus habilidades, los maestros de estas diversas aulas trabajen unidos.

La finalidad de la transversalidad es integrarse en todas las áreas curriculares. Cuando Wigle y Wilcox (1996) se refieren a un curriculum relevante, aluden a una perspectiva menos academicista, en el sentido se reconocer múltiples perspectivas en el estudio y la consideración de los problemas, con una postura opuesta a la fragmentación de contenidos y habilidades en materias delimitadas temporalmente con rigidez. En esta misma línea, Udvari-Solner y Thousand (1996) señalan que el curriculum debería ser interdisciplinar o temático, es decir, siendo los problemas y los temas de estudio abordados desde diferentes perspectivas, aunque desde una misma consideración curricular. Esto es lo que permitirá a los alumnos apreciar la influencia de estas diferentes perspectivas en sus propias vidas al poder facilitarles elementos para analizar y resolver sus propios problemas.

Sanmartín (1996) distingue dos posibles formas de interpretar la transversalidad:

- a) Modelo espada: un Tema Transversal es como una espada que atraviesa todas las áreas curriculares. Esta analogía tiene el inconveniente de sugerir que los ejes transversales afectan solamente a determinadas partes del curriculum de las áreas. Y que buena parte de los temas no tienen ningún punto de contacto con ellos.
- b) Modelo infusión: el Tema Transversal es como una infusión de una sustancia (Tema Transversal) que se distribuye homogéneamente por un líquido (el currículo), de manera que no es posible beber líquido que no contenga algo de sustancia (Tema Transversal) disuelta.

Desde nuestro punto de vista, pensamos que las dos formas de interpretar la transversalidad son coherentes, dependiendo de las características de los estudiantes a los que se dirija la instrucción.

Los temas o contenidos transversales responden a la vieja necesidad de conectar la institución escolar con la realidad, por ello responde a las demandas sociales de aprendizaje relacionados con la vida cotidiana de los estudiante. Si uno de los objetivos de la educación es hacer comprender la realidad que envuelve al estudiante. Según Vigotsky, las personas aprenden cuando interactúan con su medio social reconstruyendo las experiencias personales que tienen y por ello

afirma que el conocimiento es un producto personal pero también social. En este sentido los temas transversales disponen de una característica fundamental para facilitar la comprensión del medio y la concienciación sobre las problemáticas más relevantes.

Los Contenidos Transversales, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal.

Álvarez (1994) sostiene que son temas que deben atravesar e impregnar el currículo, no pudiendo concebir éstos como líneas paralelas que sin tocarse van introduciéndose en las áreas de manera ocasional, con mayor o menor intensidad dependiendo del interés del profesor. Para esta autora, los temas transversales han de ser líneas superpuestas y tangentes que juntas forman un haz, una rueda, una gavilla o un prisma con muchas facetas y todas juntas forman un proyecto globalizado o interdisciplinar.

Por su parte, Rosales (1997) nos indica que cuando hablamos de Temas Transversales nos referimos normalmente a “cuestiones de relevante interés social imprescindible en la formación completa de la persona, que la escuela y el sistema educativo en general habían relegado tradicionalmente, a veces por falta de conocimiento de los mismos o por falta de preparación en el profesorado para desarrollarlos, o simplemente porque no encajaban dentro de una organización disciplinar de las áreas de conocimiento”.

Estos temas son contenidos curriculares que responden a tres características básicas (González Lucini, 1994):

a) Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, el subdesarrollo, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, el consumismo y el despilfarro, frente al hambre en el mundo, la

degradación del medio ambiente, los hábitos que atentan contra una vida saludable, etc.

Entre esas situaciones-problemas que se producen hoy en el ámbito social, podríamos señalar, como más significativas, las siguientes: el problema medio ambiental; el problema de la violencia; el problema del subdesarrollo; el problema del consumismo; el problema vial; los problemas en torno a la salud; problemas relacionados con la desigualdad, etc.

b) Son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva, acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

c) Por último, son contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. A través de su programación y su desarrollo, y a partir del análisis y la comprensión de la realidad, se pretende que los estudiantes elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, siendo capaces de adoptar, frente a ellos, actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. Consideramos las actitudes y valores como contenidos en la medida que entendamos como contenido todo aquello que, intencionadamente o inconscientemente, es objeto de abordaje en el centro escolar los siguientes:

- ❖ Educación para la convivencia en paz y la ciudadanía.
- ❖ Educación para el éxito.

4.2.4. Competencia – capacidad - indicador

APRENDIZAJE ESPERADO		
COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES
Construye interpretaciones históricas.	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Confecciona las líneas del tiempo y sitúa el acontecimiento histórico. ➤ Explica los elementos característicos de una revolución. ➤ Distingue entre detonantes, causas

	procesos.	coyunturales y causas estructurales al hacer una explicación histórica.
--	-----------	---

4.2.5. Actividades y estrategias

Los métodos, técnicas y estrategias en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se priorizo en esta sesión de aprendizaje se detalla a continuación:

MÉTODOS	TÉCNICAS
	DE ENSEÑANZA
Método de trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lluvia de ideas ▪ Técnica expositiva ▪ Técnica del interrogatorio ▪ Técnica de la argumentación
Método analítico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica del diálogo
	DE APRENDIZAJE
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboración de afiche ➤ Mapas Conceptuales ➤ Elaboración de decálogo
Método de discusión controversial	

4.2.5.1. Métodos

La palabra “método” se compone del griego *μετα* que significa ‘con’ y de *ὁδός* que sería ‘camino’, ‘vía’. Por eso, al derivar del griego *μέθοδος* significa literalmente “camino hacia algo” (Rosental y Ludin, 1979, p. 313). Según Ramírez “la palabra método (camino) significaba para los griegos el modo o vía para buscar la verdad.

Trabajo en equipo

Los resultados del que realizaron, Johnson y Johnson (1989, 1993) son alentadores: El aprendizaje cooperativo promovió niveles más altos de conocimiento individual que las estructuras competitivas o individualistas, ya sea en tareas que requirieron destrezas verbales, matemáticas o físicas. De la misma manera, Robert Slavin (1995) concluye, después de analizar los datos, es que las recompensas grupales basadas en el aprendizaje individual de todos los miembros del grupo son extremadamente importantes en la producción de

resultados positivos en el desempeño académico de los grupos cooperativos.
Citado por (Espinosa, 2002)

Método analítico

Sabemos que analizar es la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos. Y el método es el modo ordenado de proceder para llegar a un fin determinado: la verdad, el poder, la persuasión, el cuidado de sí, el nirvana, la alegría, la certeza, el placer, la validez, la salvación, la conciliación, el amor. El método es entonces un camino, una manera de proceder, que puede constituirse en un modo de ser al incorporarse como un estilo de vida, lo que expresa su dimensión ética. Ahora bien, el método analítico es un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos. (J. D. Lopera Echavarría, C. A. Ramírez Gómez, M. U. Z. Aristizábal, J. Ortiz , 2010)

Discusión controversial

Es un método que pretende discutir a la discusión y el debate con situación de aprendizaje para formar habilidades y capacidades. Aprender a discutir, conversar, convencer a los demás, conducir procesos de gestión, formar líderes pero lo más importante, construir los conocimientos y aprendizajes significativamente. La Discusión Controversial como situación de aprendizaje tiene como principal objetivo el aprender a debatir y convencer a los demás, cualquiera sea la opinión que se defiende. Mediante este método activo:

- Los estudiantes aprenden a solucionar conflictos mediante la discusión de temas controversiales.
 - Diferencia de opiniones entre personas o grupos que motiven a buscar una solución.
 - Ambas personas o grupos aceptan nuevas ideas y aprenden de ellas.
 - La solución de conflictos permite al alumno desarrollarse.
 - Ejercitación de los alumnos en el hecho de ponerse en el lugar del otro.
- (Cárdenas, 2011)

4.2.5.2. Técnicas

Una técnica de enseñanza es un tipo de acción concreta, planificada por el docente y llevada a cabo por el propio docente y/o sus estudiantes con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje.

Las técnicas de enseñanza son variadas, se pueden adaptar a cualquier disciplina o circunstancia de enseñanza-aprendizaje y pueden aplicarse de modo activo para propiciar la reflexión de los alumnos. Dentro de ellas se pueden mencionar. (Orellana, 2012)

a) De enseñanza

Lluvia de ideas

Al inicio y a lo largo del trabajo de nuestra sesión de aprendizaje aplicaremos utilizaremos la técnica de la “la Lluvia de Ideas”; que nos será una técnica grupal muy útil para aprender a interactuar con los alumnos y obtener los resultados que nos hemos trazado para la sesión. Ticona afirma que “en esta técnica se aprovecha al máximo la imaginación creadora de los miembros del grupo” (Ticona, 2010) de modo que cada uno de ellos se enriquece con la aportación que hacen. Esta técnica se expresa a la vez en y con los siguientes:

Técnica expositiva

Consiste en la exposición oral por parte del profesor del asunto de la clase, es la más usada en las escuelas. Para que sea activa en su aplicación se debe estimular la participación del alumno y el docente debe usar un tono de voz adecuado para captar la atención.

Técnica del interrogatorio

Consiste en plantear preguntas a los alumnos con el fin de conocer las dificultades de los alumnos, conocimientos, conducta, manera de pensar, intereses y valores. Al aplicar esta técnica, las preguntas deben apoyarse en procesos de reflexión y dirigirse a la clase en general para que todos piensen en la posible respuesta y luego el profesor señalará quien debe

responder. Cuando un alumno no sabe responder, el docente se dirigirá a otro. En el caso de que la falta de respuesta persista, debe preguntar a toda la clase quién quiere responder. El docente responderá cuando esté convencido de que la clase es incapaz de hacerlo.

Técnica de la argumentación

Es una forma de interrogatorio destinado a comprobar lo que el alumno debería saber. Se encamina a diagnosticar conocimientos, por eso es un interrogatorio de verificación del aprendizaje. Esta técnica exige el conocimiento del contenido que será tratado y requiere la participación activa del alumno.

Técnica del diálogo

Es otra forma de interrogatorio, cuyo fin es llevar a los alumnos a la reflexión valiéndose de razonamientos. El principio básico es que el docente propone alguna cuestión y debe encauzar al alumno para que encuentre soluciones.

b) De aprendizaje

Mapas Conceptuales

La teoría que está por detrás del mapeamiento conceptual es la teoría cognitiva de aprendizaje de David Ausubel (Ausubel et al., 1978, 1980, 1981; Ausubel, 2002; Moreira y Masini, 1982, 2006; Moreira, 1983, 1999, 2000, 2006, 2011a). Sin embargo, se trata de una técnica desarrollada a mediados de la década de los setenta por Joseph Novak y sus colaboradores en la Universidad de Cornell, en los Estados Unidos. Ausubel nunca habló en su teoría de mapas conceptuales.

Se denomina mapa conceptual a la herramienta que posibilita organizar y representar, de manera gráfica y mediante un esquema, el conocimiento. Esta clase de mapas surgió en la década del 60 con los planteos teóricos sobre la psicología del aprendizaje propuestos por el norteamericano David Ausubel.

El objetivo de un mapa conceptual es representar vínculos entre distintos conceptos que adquieren la forma de proposiciones. Los conceptos suelen aparecer incluidos en círculos o cuadrados, mientras que las relaciones entre ellos se manifiestan con líneas que unen sus correspondientes círculos o cuadrados. (www.definiciones.de)

4.2.5.3. Medios y recursos didácticos

MEDIOS	MATERIALES EDUCATIVOS
VISUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Separatas • Cuaderno • Materiales simbólicos: Láminas, afiches o carteles.

VISUALES

Material impreso

Es verdad que los libros de texto son un auxiliar importante para el docente, es necesario ampliar la disponibilidad de otros materiales que permitan enriquecer la perspectiva cultural de los alumnos. Es importante considerar – en el caso que haya disponibilidad y acceso– el uso de computadoras y la Internet, presentes en algunas escuelas. Los docentes deben obtener el máximo beneficio que estos instrumentos ofrecen e incorporar a los alumnos en nuevas prácticas sociales del lenguaje, tales como: utilizar programas de cómputo para escribir y editar textos, leer en la pantalla de la computadora, buscar información en acervos electrónicos y enviar y recibir correos electrónicos. Esto se puede presentar en forma de separatas.

Materiales simbólicos: Láminas, afiche o cartel.

Los afiches o carteles, también llamados posters son láminas de papel, cartón u otro material que sirven para anunciar o dar información sobre un producto. Son empleados en el comercio, la educación, la industria, la política, la salud, etc.

Muchos han definido a los afiches o carteles como "un grito en la pared", que capta la atención y que obliga, de alguna manera, a percibir un mensaje. También puede definirse como un susurro que tiene como objetivo penetrar la conciencia del individuo e inducirlo a adoptar una conducta sugerida.

Los afiches o carteles poseen un gran atractivo visual y una fuerza emotiva, que los convierte en los medios de comunicación de mensajes más eficaces y de más alto impacto.

Se debe diseñar afiches y carteles con todas las características necesarias para que se destaquen, y se posicionen en la mente de su público objetivo, para de esta manera, obtener los resultados que tanto pretende.

4.2.6. Momentos Pedagógicos

a) Inicio

En la era de los aprendizajes basado en competencias, hacemos que la presentación de las fotos y de las caricaturas hemos considerado como una situación retadora, el mismo hecho de comparar y comentar ayudándose con una serie de preguntas como: ¿Qué sugiere la foto? ¿Por qué es necesario proteger el tesoro? Cuando se refiere al ser humano, ¿a qué se podría referir con el término tesoro? ¿Alguna vez has piroleado? Cómo te sentiste en los dos casos ¿Todas las personas sienten lo mismo a los “piropos”? ¿Es el amor que se demuestra a través de los “piropos”? ¿Si estuvieras en el lugar de las personas piroleadas, cómo reaccionarías? Estas mismas preguntas funcionan como una especie de ventanas para adentrarse a revelar gradualmente el nombre de la sesión. Hecho esto, ayudándose con una serie de preguntas como ¿Qué es el pudor? ¿Qué es tener vergüenza? ¿Tener vergüenza es lo mismo que practicar el valor del pudor? ¿Cómo podríamos describir una persona que tiene pudor y otra que no tiene?, se termina de revelar totalmente el nombre de la sesión ayudando que los estudiantes expresen en forma de lluvia de ideas para averiguar los **saberes previos**.

Se sabe que el llamado **conflicto cognitivo** supone una disonancia entre lo que los estudiantes sabían hasta ese momento y lo nuevo que se les presenta, constituyendo por eso el punto de partida para una indagación que amplíe su comprensión de la situación y le permita elaborar una respuesta. En este contexto, los estudiantes analizan ayudándose con una serie de preguntas como: ¿Por qué el pudor podría ser la salvaguarda de la intimidad? ¿Piensas que la experiencia del pudor en la mujer y en el hombre es diferente? ¿Por qué es necesario ocultar ciertas partes del cuerpo? ¿Qué genera en ti observar en Facebook una foto en “ropa interior”? ¿Creen que una persona debe vestirse o comportarse con pudor sólo por tener alguna creencia? ¿Por qué los jóvenes tienden a exhibirse demasiado en las redes sociales?.

Inmediatamente se les dio a conocer el título de la Unidad, el aprendizaje esperado a lograr, utilizando el esquema correspondiente; los aprendizajes que se espera que logren y, de ser pertinente, cómo estos serán evaluados al final del camino, de modo que se involucren en él con plena consciencia de lo que tienen que conseguir como producto de su esfuerzo.

Uno de los falencias en este momento de la sesión quizá fue que se planificó demasiadas preguntas y las mismas ha hecho difícil la dosificación del tiempo.

b) El desarrollo

Al iniciar este momento de la sesión se propuso objetivos claros al inicio de la sesión con la finalidad de lograr propósitos previstos. Así mismo, se les informó el tipo de actividades que se espera cumplir durante el desarrollo. Esto implica describir el tipo de actividades a realizarse, a fin de poder organizarse del modo más conveniente y anticipar todo lo que se va a necesitar; de la misma manera, implica hacer constar los roles que se necesitará desempeñar, las reglas de juego a seguir durante el proceso. Antes de proceder siguiente momentos me aseguré que las indicaciones hayan sido comprendidas completamente.

Previo a formar equipos de trabajo, se hizo la exposición de la idea central de la sesión, presentando en forma coherente, en este caso sobre la importancia del

valor del pudor. Además que se les recalcó la necesidad de culminar el trabajo en un tiempo determinado. Seguidamente se les invitó a los estudiantes a organizarse en equipos y se les facilita en forma ordenada la ficha de autoevaluación, separata, papelotes, ficha de trabajo, plumones, etc.), y se les invitó a que lean, subrayen, analicen la separata y elaboren el mapa conceptual. Con la finalidad de promover el descubrimiento, la comprensión, el razonamiento o la reflexión se les plantea las siguientes preguntas: Los problemas históricos se presentan por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Los ideales de libertad, igualdad y fraternidad fueron los detonantes de la Revolución Francesa?
- ¿La población francesa que participó de la revolución tuvo los mismos principios e ideales?
- ¿La Revolución francesa logró cambios y mejoras en la población menos privilegiada?
- ¿Por qué la Revolución Francesa tiene importancia para nuestros tiempos? Terminado el tiempo, elegí a uno de los compañeros del equipo para socializar y, los demás integrantes, fortalecen con sus ideas aporte.

Llama la atención seguramente el hecho de no haber mencionado explícitamente la motivación al inicio de la sesión. Para entenderlo es necesario que tengamos claro lo que significa la **motivación** y se entiende como conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta (Núñez, 2009). En este sentido la motivación y la metacognición no se ha circunscrito en un momento determinado de la sesión, sino que, de diferentes formas, se hizo estuviera presente en todos los momentos del proceso de aprendizaje;

c) Cierre o salida

El docente revisa las anotaciones de los estudiantes, con la finalidad de asegurar que ellos se ejerciten en tomar apuntes y realizar anotaciones de ideas relevantes por medio de gráficos, esquemas o guiones. Lo importante es que el estudiante utilice el cuaderno para el registro de ideas-fuerza de los campos temáticos y de los productos construidos de manera individual y grupal.

El docente pregunta a los estudiantes:

- ¿Cómo se han sentido en la clase?
- ¿Qué les ayudó en sus aprendizajes?

Se destaca lo importante de seguir afianzando la indagación para dar respuesta a los distintos problemas históricos. Reitera que debemos problematizar siempre en la historia, y no se trata de reproducir la información.

4.2.7. Metacognición

“Algunos autores han visto la corriente metacognitiva como una revolución en la enseñanza, cuyas manifestaciones son los nuevos programas escolares y las reformas de estudios de los últimos años, en los cuales se insiste que la instrucción no debe limitarse a transmitir conocimientos sino que debe dedicarse también a enseñar a los alumnos a aprender” (Burón, 2002)

“La capacidad que tenemos de autoregular nuestro propio aprendizaje, planificando qué estrategias hemos de utilizar en cada situación específica, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, tras ello, transferirlo a una nueva situación” (Carles Dorado Parea, Universidad de Barcelona)

4.2.8. Evaluación

Todo proceso de aprendizaje debe estar atravesado por la evaluación de principio a fin; es decir, la evaluación es inherente al proceso, así como la motivación y la metacognición, es preciso tener en cuenta lo siguiente:

La evaluación formativa. Es una evaluación para comprobar los avances del aprendizaje y se da a lo largo de todo el proceso. Su propósito es la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, la confrontación entre el aprendizaje esperado y lo que alcanza el estudiante, la búsqueda de mecanismos y estrategias para avanzar hacia los aprendizajes esperados. Requiere prever buenos mecanismos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar modos para mejorarlo, por eso debe ser oportuna y asertiva. Es decir, se requiere una devolución descriptiva, reflexiva y orientadora, que ayude a los estudiantes a autoevaluarse, a discernir sus respuestas y la calidad de sus producciones y desempeños. Por ello se debe generar situaciones en las cuales el estudiante se autoevalúe y se coevalúa, en función de criterios previamente establecidos.

La evaluación sumativa o certificadora, en cambio, es para dar fe del aprendizaje finalmente logrado por el estudiante y valorar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante en las competencias. Su propósito es la constatación del aprendizaje alcanzado. Asimismo, requiere prever buenos mecanismos de valoración del trabajo del estudiante, que posibiliten un juicio válido y confiable acerca de sus logros. Así, es necesario diseñar situaciones de evaluación a partir de tareas auténticas y complejas, que le exijan la utilización y combinación de capacidades -es decir, usar sus competencias- para resolver retos planteados en contextos plausibles en la vida real. La observación y el registro continuo del desempeño de los estudiantes en el transcurso del proceso son esenciales para la evaluación y requiere que el docente tenga claro desde el principio qué es lo que espera que ellos logren y demuestren, y cuáles son las evidencias que le van a permitir reconocer el desempeño esperado. Esto exige una programación que no sea diseñada en términos de “temas a tratar”, sino que genere procesos pedagógicos orientados al desarrollo de las competencias y capacidades que deben lograr los estudiantes (Casanova, 2007)

En el siguiente cuadro se precisa lo que se empleó en esa sesión de aprendizaje

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	FORMAS
Observación Sistemática	♣ Escala de valoración	Autoevaluación Heteroevaluación
Situaciones Orales – diálogo	♣ Diálogo ♣ Interrogatorio	
Ejercicios Prácticos	♣ Mapa conceptual ♣ Elaboración de afiches	

Técnicas e instrumentos

Ficha de Observación

Cabe mencionar que la ficha de observación es aquel documento mediante el que es posible tener toda la información posible de algún tema en particular, puede ser la información sobre alguien o sobre algo, esta obtención de datos son el resultado de la observación. Se considera que una ficha de observación puede durar gran o corta cantidad de tiempo.

4.2.9. Resultados del proceso de aprendizaje.

A continuación se presenta las tablas y figuras correspondientes a los indicadores de del instrumento de evaluación. Se observó durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Manejo de información

1.- Los antecedentes de la Revolución francesa.

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	3	30%
11 - 13: En progreso	3	30%
14 - 17: De logro previsto	3	30%
18 - 20: de logro destacado	1	10%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

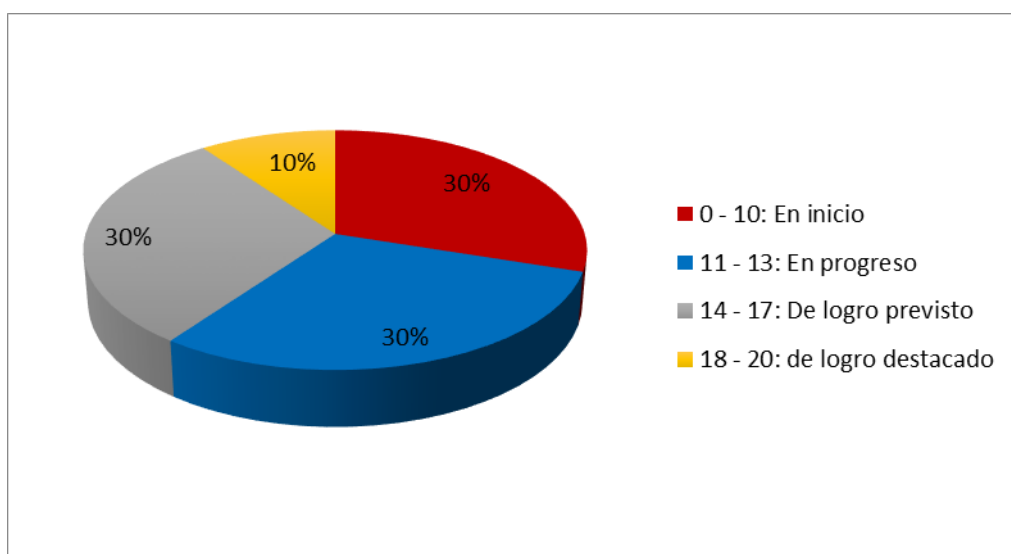


Figura N° 01: Los antecedentes de la Revolución francesa.

Según el grafico que apreciamos sobre la pregunta planteada de los antecedentes de la Revolución francesa a los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes en el manejo de información están en el progreso como sigue: tenemos en un 30% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el manejo de información, mientras que en un 30% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 30% de los estudiantes están en el logro previsto en el manejo de información que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 10% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes conocen sobre el tema, y el menos de la mitad de los estudiantes contestaron con las respuestas erróneas podemos decir que durante la clase no prestaron mucha atención o simplemente no les interesa.

2. Las causas de la Revolución Francesa fueron

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	2	20%
11 - 13: En progreso	4	40%
14 - 17: De logro previsto	2	20%
18 - 20: de logro destacado	2	20%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

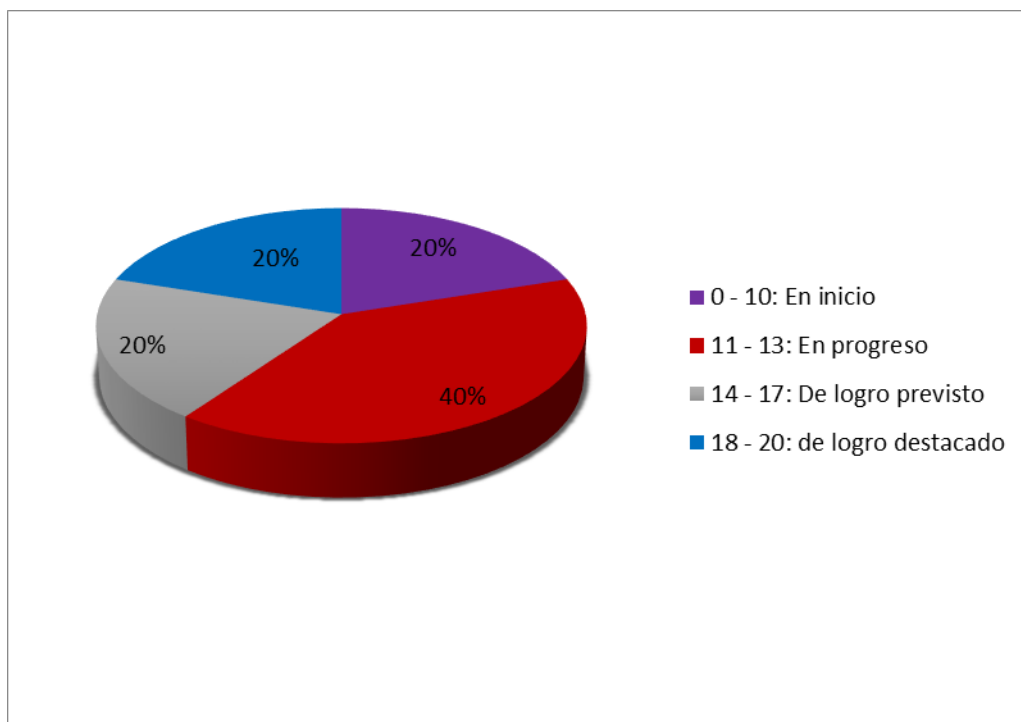


Figura N° 02: Causas de la Revolución Francesa fueron:

Según el grafico que apreciamos sobre la pregunta planteada sobre las causas de la Revolución francesa a los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes en el manejo de información están en el progreso como sigue: tenemos en un 20% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el manejo de información, mientras que en un 40% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 20% de los estudiantes están en el logro previsto en el manejo de información que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 20% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes conocen sobre el tema.

3. identifica y relacione las consecuencias de la Revolución Francesa

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	2	20%
11 - 13: En progreso	3	30%
14 - 17: De logro previsto	2	20%
18 - 20: de logro destacado	3	30%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

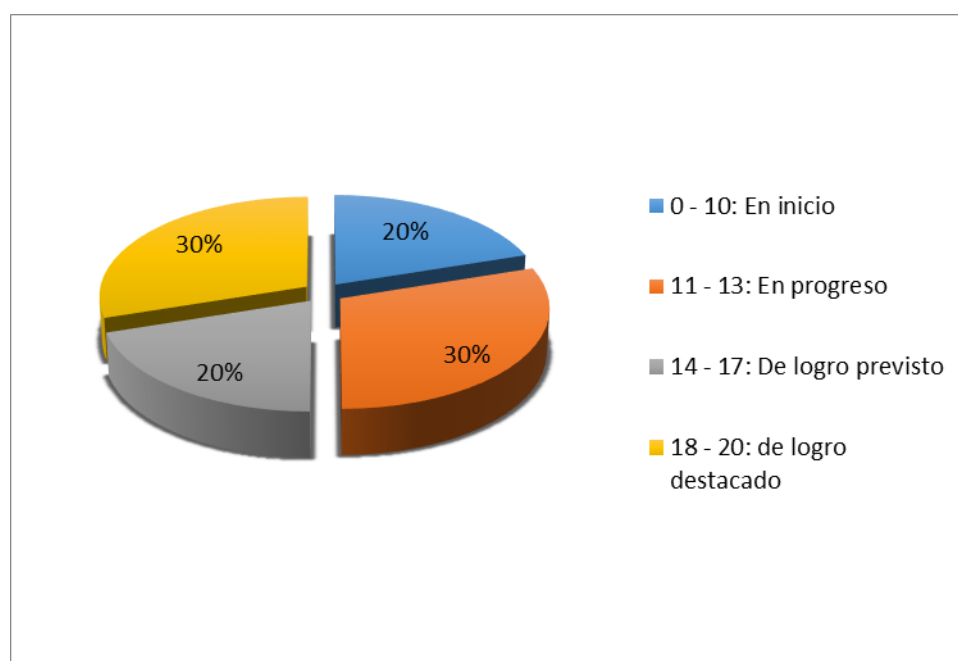


Figura N° 03: identifica y relaciona las consecuencias de la Revolución Francesa:

Según el grafico que apreciamos sobre la pregunta planteada que identifica y relaciona las consecuencias de la Revolución Francesa en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes en el manejo de información están en el progreso como sigue: tenemos en un 20% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el manejo de información, mientras que en un 30% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 20% de los estudiantes están en el logro previsto en el manejo de información que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 30% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes conocen sobre el tema. Se manifiesta que estos estudiantes le faltan la capacidad de reflexión y capacidad de sacar una conclusión.

Comprensión Espacio – Temporal

4. ¿En qué continente se ubica Francia?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	3	30%
11 - 13: En progreso	4	40%
14 - 17: De logro previsto	2	20%

18 - 20: de logro destacado	1	10%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

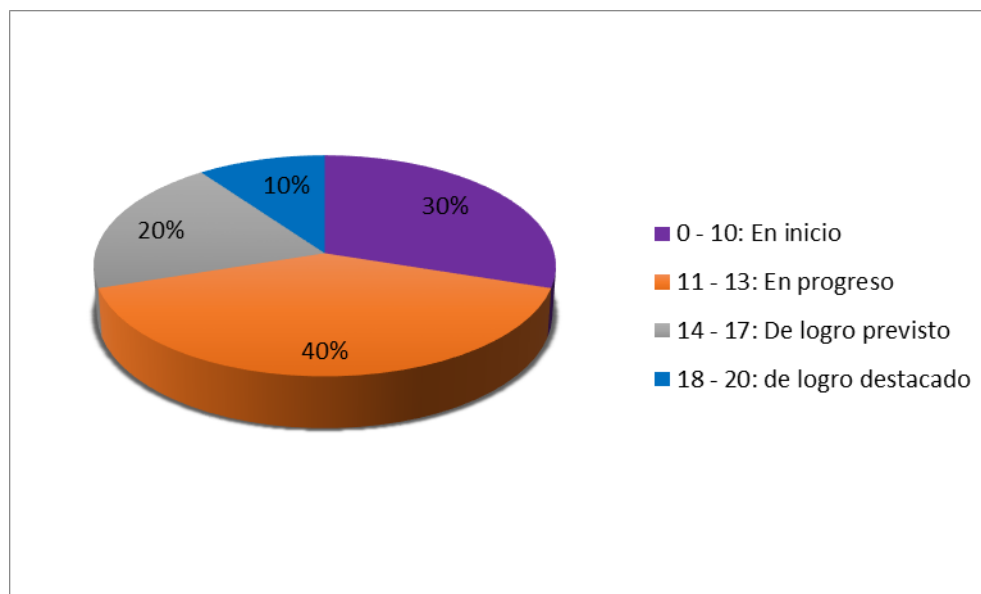


Figura N° 04: ¿En qué continente se ubica Francia?:

Según el grafico que apreciamos sobre la pregunta planteada sobre la ubicación del país de Francia, los estudiantes tienen unas falencias de ubicarse geográficamente por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión espacio – temporal tenemos en un 30% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el manejo de información, mientras que en un 40% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 20% de los estudiantes están en el logro previsto en el manejo de información que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 10% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes no conocen mucho sobre geografía.

5. ¿A qué año corresponde la Revolución Francesa?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	4	40%
11 - 13: En progreso	1	10%
14 - 17: De logro previsto	3	30%
18 - 20: de logro destacado	2	20%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

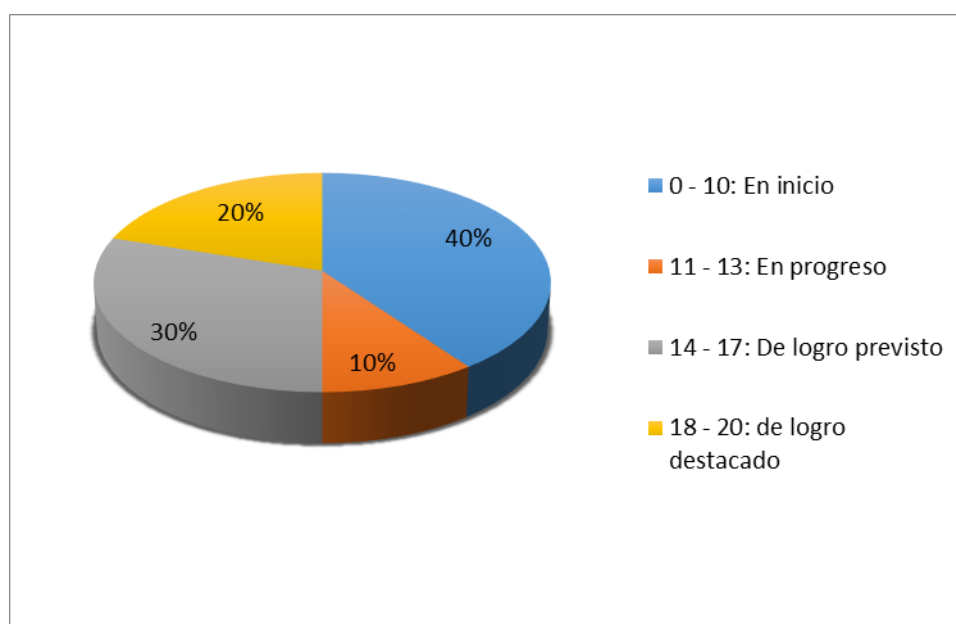


Figura N° 05: ¿A qué año corresponde la Revolución Francesa?:

Según el gráfico que apreciamos sobre la pregunta planteada sobre la ubicación del país de Francia en el tiempo y espacio, los estudiantes tienen unas falencias de ubicarse geográficamente y en el tiempo por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión espacio – temporal tenemos en un 40% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el manejo de información, mientras que en un 10% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 30% de los estudiantes están en el logro previsto en la comprensión espacio temporal que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 20% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes no conocen mucho sobre geografía, se les debe enseñar el manejo de la línea del tiempo..

6. ¿En qué lugar se desarrolló la toma de Bastilla?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	5	50%
11 - 13: En progreso	2	20%
14 - 17: De logro previsto	2	20%
18 - 20: de logro destacado	1	10%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

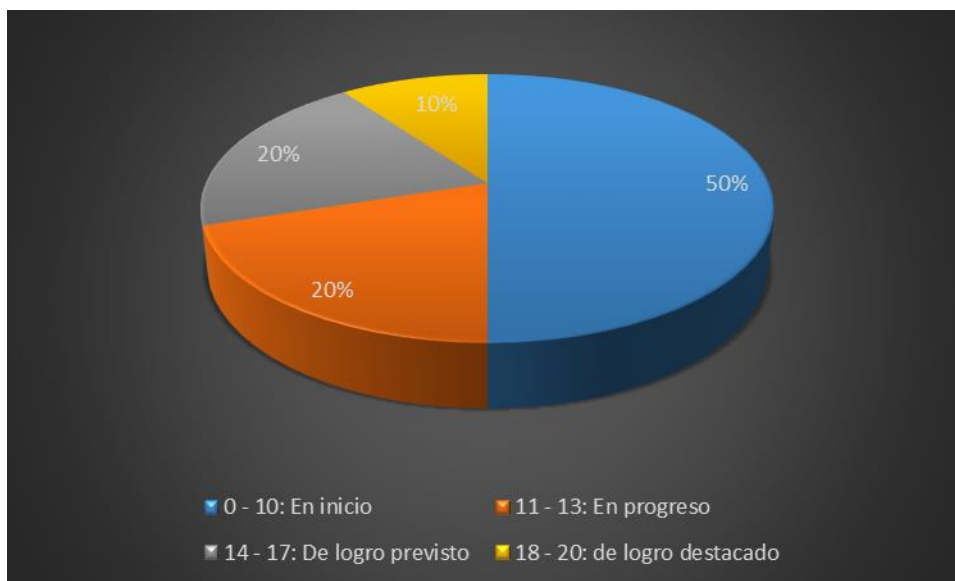


Figura N° 06: ¿En qué lugar se desarrolló la toma de la Bastilla?

Según el gráfico que apreciamos sobre la pregunta planteada sobre la toma de la bastilla se ubica en el tiempo y espacio, los estudiantes tienen unas falencias de ubicarse geográficamente y en el tiempo por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión espacio – temporal tenemos en un 50% de los estudiantes están en el proceso de inicio en la comprensión del espacio temporal, mientras que en un 20% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 20% de los estudiantes están en el logro previsto en el manejo de información que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 10% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes no conocen mucho sobre geografía.

7. ¿Qué acontecimiento mundial influyó en los ideales de la Revolución francesa?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	6	60%
11 - 13: En progreso	2	20%
14 - 17: De logro previsto	1	10%
18 - 20: de logro destacado	1	10%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

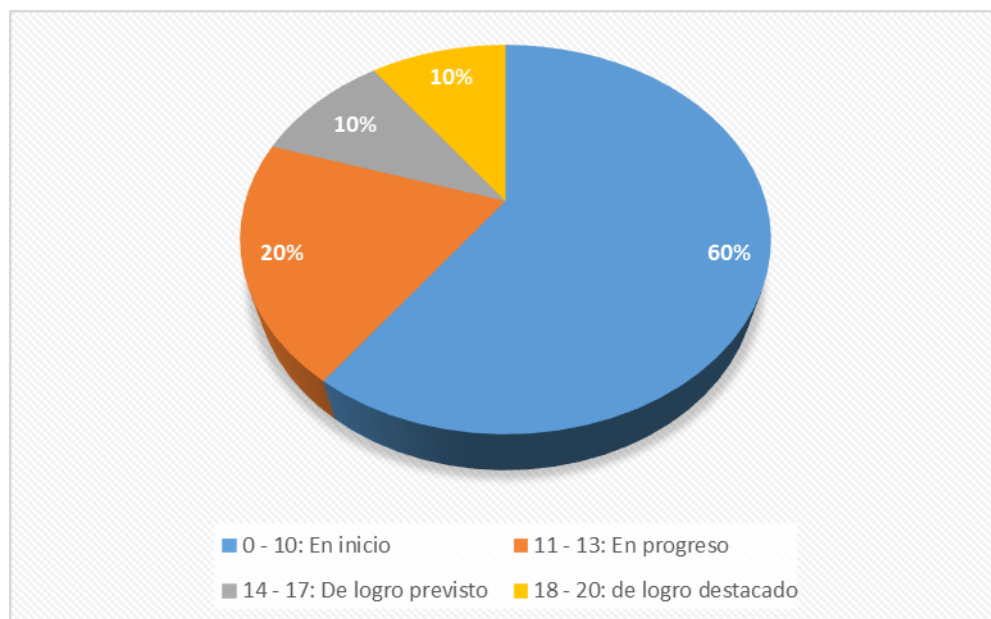


Figura N° 07: ¿Qué acontecimiento mundial influyó en los ideales de la Revolución Francesa?

Según el gráfico que apreciamos sobre la pregunta planteada en referencia a los acontecimientos sucedidos anteriormente a la Revolución francesa, los estudiantes tienen unas falencias de ubicarse geográficamente y en el tiempo por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de comprensión espacio – temporal tenemos en un 60% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el manejo de información, mientras que en un 20% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 10% de los estudiantes están en el logro previsto en la comprensión del espacio temporal que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 10% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta, podemos deducir que los estudiantes no conocen mucho sobre geografía.

Juicio Crítico

8. ¿Cuáles fueron los ideales de la Revolución Francesa?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	1	10%
11 - 13: En progreso	3	30%
14 - 17: De logro previsto	2	20%
18 - 20: de logro destacado	4	40%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

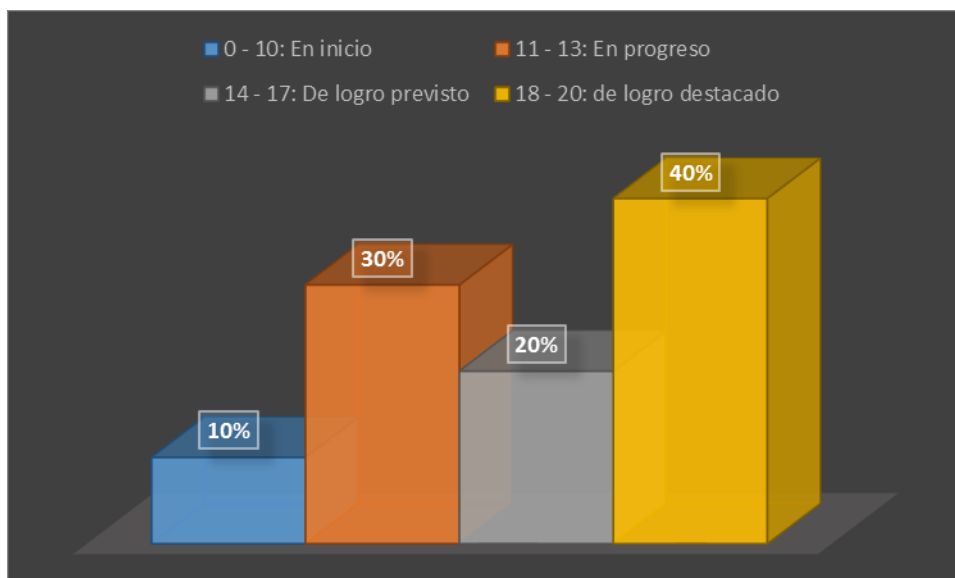


Figura N° 08: ¿Cuáles fueron los ideales de la Revolución Francesa?

Según el gráfico que apreciamos a la pregunta planteada en referencia a los ideales de la Revolución Francesa, los estudiantes tienen unas referencias al entorno del tema y tiene un juicio crítico por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de juicio crítico de la siguiente manera un 10% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el juicio crítico, mientras que en un 30% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 20% de los estudiantes están en el logro previsto en juicio crítico que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 40% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta.

9. ¿Qué pensamiento influyó en la Revolución Francesa?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	2	20%
11 - 13: En progreso	2	20%
14 - 17: De logro previsto	3	30%
18 - 20: de logro destacado	3	30%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes



Figura N° 09: ¿Qué pensamiento en la Revolución Francesa?

Según el gráfico que apreciamos a la pregunta planteada en referencia al pensamiento que influyó en la Revolución Francesa, los estudiantes tienen unas referencias al entorno del tema y tiene un juicio crítico por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de juicio crítico de la siguiente manera un 20% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el juicio crítico, mientras que en un 20% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 30% de los estudiantes están en el logro previsto en juicio crítico que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 30% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta.

10. ¿Cuál fue la trascendencia social de la Revolución Francesa en Hispanoamérica?

ESCALAS DE PROGRESO	FI	%
0 - 10: En inicio	3	30%
11 - 13: En progreso	4	40%
14 - 17: De logro previsto	2	20%
18 - 20: de logro destacado	1	10%
Total	10	100%

FUENTE: Encuesta dirigida a los estudiantes

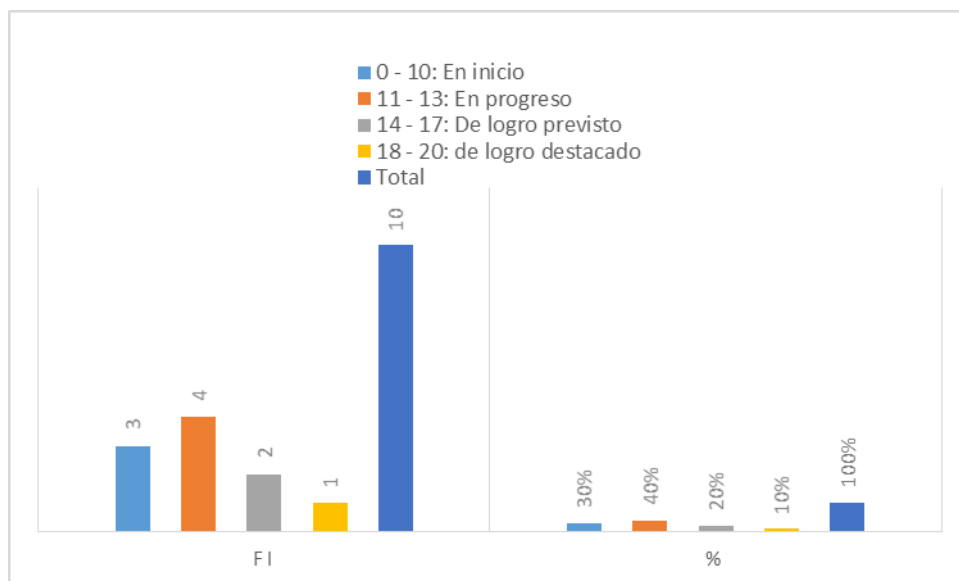


Figura N° 10: ¿Cuál fue la trascendencia social de la Revolución Francesa en Hispanoamérica?

Según el gráfico que apreciamos a la pregunta planteada en referencia al impacto que generó este acontecimiento y sus repercusiones en Hispanoamérica, recordemos que estas están convertidas en colonias, por ello fue detonante esta consecuencia francesa, los estudiantes tienen unas referencias al entorno del tema y tiene un juicio crítico por ello los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba. Los estudiantes se encuentran en un nivel de juicio crítico de la siguiente manera un 30% de los estudiantes están en el proceso de inicio en el juicio crítico, mientras que en un 40% de los estudiantes están en progreso, sé que mejoraran de a poco, también existe un 20% de los estudiantes están en el logro previsto en juicio crítico que si alienta a seguir en este proceso finalmente se tiene un 10% de los estudiantes acertaron la respuesta correcta.

V. CONCLUSIONES

- ❖ Aún es problema para muchos entender la llamada educación propiamente íntegra, holística e interdisciplinaria; prestar la atención a todas las dimensiones del ser humano nos lleva a entender la libertad, igualdad y justicia, libres de todo ideologización, por tanto necesariamente se entiende también la importancia de estos en la Revolución Francesa
- ❖ Los fundamentos pedagógicos son los que reforzaron la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el aula, respetando los momentos pedagógicos en el desarrollo de la Revolución Francesa, utilizando diferentes técnicas didácticas, y estrategias con la asistencia de los enfoques pedagógicos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en el cual me permitió lograr un aprendizaje de asimilación, socio cultural y acomodación, así viendo el progreso de nivel de logro en sus conocimientos adquiridos por parte del estudiante.
- ❖ Los fundamentos psicopedagógicos empleados me ayudaron en el desarrollo del proceso de enseñanza sobre la Revolución Francesa en la institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba, con el aporte de estos principales psicopedagogos – Vygotsky, Piaget, Ausubel - son los que con su sabiduría y enseñanza nos ayudan a diario a que nuestro quehacer educativo encuentre el verdadero sentido y significado, por ello manifiesto que la psicopedagogía es una herramienta muy útil para entender y desarrollar una sesión de aprendizaje con trascendencia en la vida de los estudiantes, los cuales tienen muchas deficiencias y falencias de asimilación y concentración para lograr su aprendizaje.
- ❖ Los fundamentos epistemológicos, me dieron mayor claridad y seguridad en el desarrollo de proceso de enseñanza sobre la Revolución Francesa en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa “Los Chankas”, mediante los cuales proponen problemas y actividades que le permiten acrecentar los conceptos estudiados y estimula un tipo de razonamiento que parte de analizar ideas de manera natural sin mecanizar y formular los procedimientos establecidos resulta más beneficioso y atractivo, que cambia el papel del estudiante como artífice de su conocimiento, por ello debemos de abrirnos a nuevas paradigmas de enseñanza y trabajar siempre innovando a favor

de los estudiantes, quienes necesitan mayor atención y orientación en la construcción de sus saberes y procesos.

- ❖ Los fundamentos filosóficos, dieron mayor luz y aclararon los conceptos que uno tiene y pueda manejar sobre la enseñanza de la Revolución Francesa en los estudiantes de la Institución educativa “Los Chankas”, las cuales van mezclándose entre el pensamiento del que enseña y de quien es enseñado por ello aporta valiosísimos conceptos y formas de aprender, reflexionando desde uno mismo, de su entorno y conociendo sus capacidades intelectivas sobre sí mismo primero, luego con los demás; por ello estos Filósofos como Sócrates y Aristóteles dan pautas para una buena enseñanza y las cuales no deben de ser desestimado o dejados de lado en la educación, como esta frase del templo de Delfos- “noscete ipsum”- concéte a ti mismo, o la sabia frase de Aristóteles “Amicus Plato sed magis veritas est”, los estudiantes tienen que buscar la verdad.
- ❖ Finalmente los fundamentos Axiológicos, coadyuvan en la perspectiva del estudiante, los cuales siempre están ávidos de conocer nuevas formas de vida y formas de comportamiento, por ello en la revolución Francesa se vio ciertos aspectos de vida y valores de los cuales se tiene que seleccionar y saber escoger lo que conlleva al buen desenvolvimiento como personas y miembros de una sociedad, más aún de la Institución Educativa también cabe mencionar que los estudiantes lograron adquirir una formación ética y moral reflejándose en su vida diaria y creando un vínculo de valores en el entorno familiar, generando grandes cambios internos y externos que van incrementar su autoestima y desarrollo personal mediante temas transversales donde concientiza y mejora las actitudes en ámbito educativo., la ética es el arte de vivir bonito de acuerdo a la condición humana.

VI. RECOMENDACIONES

En nuestro acontecer diario, siempre tenemos presente las cosas y metas que no se logran por las falencias que se puedan tener por ello; doy algunas sugerencias o recomendaciones para que se pueda mejorar en la próxima vista y superar las limitaciones del caso

A la Institución Educativa:

- Se recomienda que la Institución Educativa, pueda y debe brindar mayores oportunidades de diálogo y participación activa con los estudiantes para que puedan exponer sus percepciones, debilidades y fortalecerse como personas e integrante de una sociedad moderna, donde lo único que permanece constante es el cambio, por ello es necesario mantener la esencia y el espíritu de la Institución, también debe de gestionar por medio de su representante un intercambio de experiencias con otras Instituciones educativas de las ciudades para que sus estudiantes tengan mayor roce y puedan adquirir nuevos conocimientos por medio de pasantías, también debe de implementar su biblioteca con textos actualizados, las aulas no están de acorde a la época y al área para una enseñanza de calidad, no cuentan los materiales didácticos necesarios, por ello debe de existir un espíritu de gestión y alzar el nivel de la Institución educativa.
- Se recomienda que se promuevan más trabajos de esta magnitud que para la Institución Educativa es de mucha valía en la formación de los estudiantes, quienes tienen ese don de la admiración, del asombro, la cual es un requisito necesario para hacer Historia y poder valorar los cambios dentro de un país o región, por ello se debe de aprovechar a lo máximo esa etapa, por lo que se debe promoverse a que los estudiantes los conozca manejando instrumentos de investigación, deben de saber valorar los legados de las culturas y de las revoluciones de manera especial la revolución Francesa.

A los docentes:

- Se recomienda a los docentes que utilicen nuevas estrategias y métodos, porque los que utilizan como estrategias cognitivas o represivas ya no son eficaces en los estudiantes, por lo que se propone y recomienda formar y actualizar a los docentes formas en nuevos temas metodológicos e innovadores, que sean dinámicos para mejorar las habilidades cognitivas en historia y las demás área que hoy en día se habla de una enseñanza interdisciplinar, profundamente humanos, antropológicos para formar personas solidas en valores ciudadanos y espirituales, se ha de dar una formación integral en todas sus amplitudes, sin escatimar esfuerzo alguno., también los docentes protagonicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente dar un enfoque filosófico en toda actividad educativa ya que lleva a educar al ser humano a ser crítico ante todo tipo de relativismos.
- Durante el proceso de aprendizaje se debe dar momentos en los que las estudiantes construyan sus propios aprendizajes, utilizando estrategias facilitadas por el docente y otras que ellas conozcan, por ejemplo el meta plan es un estrategia que mantiene al estudiante su creatividad y capacidad para ampliar nuevos conocimiento para ser un mejor aprendizaje al estudiante con la ayuda del facilitador para ser una clase más llevadera de provecho.
- Es necesario que se preste mucha atención a todos los aportes de las ciencias referentes a la educación, últimamente los aportes de la neurociencia, psicología educativa, etc. Y también al llamado “educación basada en competencias”. De esta manera la planificación de nuestro quehacer educativo sea según las necesidades de los educandos y según las exigencias de nuestros tiempos.

A los estudiantes:

- Se recomienda que los estudiantes de la Institución Educativa “Los Chankas” de Quillabamba requieren una preparación en las habilidades cognitivas, en acontecimientos históricos a partir de aplicación de las estrategias activas. Manifiesto lo siguientes, porque al observarles en su intervención o apatía uno se da cuenta, por ello digo que les falta mayor compromiso consigo mismo, les falta identidad cultural, el autoestima lo tienen por debajo de lo normal.

A los padres de familia:

- Se recomienda que los Padre de Familia vayan acompañando en el proceso de aprendizaje de sus hijos, de nada sirve hablar de progreso de enseñanza sí los padres en casa no aportan en anda, no se interesan; también se debe de tomar en cuenta la actitud de los padres que simplemente los traen en el mes de Marzo y los dejan a su libre albedrio a los estudiantes hasta el mes de diciembre, en el cual recién se preocupan en las notas de los mismos, por ello la Institución Educativa debe de buscar aliados para lograr sus metas, ya sea creando escuelas de padre y haciendo seguimiento a cada familia a través de los tutores.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fossier, R. (1988). La Edad Media. Barcelona: Crítica.
- García, M.A. (1988). La Época Medieval. Navarra: Alianza.
- Kirk, G.S. y Raven, J.E (1979) Los filósofos presocráticos. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- Platón (1974). Obras completas. Madrid: Editorial Aguilar.
- Aristóteles (1973). Obras completas Madrid. Editorial Aguilar.
- Aurelio, A. (1991). Obras de San Agustín. Madrid: BAC.
- Gilson, É. (1972). La Filosofía en la edad media. Madrid: Editorial Gredos, S. A.
- Descartes, R. 1976). Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Lima. Editorial Universo, S. A.
- Fernández, C. (1976). Los filósofos modernos. Madrid: BAC.
- Heidegger, M. (1974). El ser y el tiempo. México. Fondo de Cultura Económica.
- Sartre, J. P. (1972). El ser y la nada. Ensayo de ontología fenomenológica. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Zubiri, X. (1991). Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, J.I. ((1994). Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Buenos Aires: Santillana,
- Ontoria, A. (1996) . Una técnica para aprender. Madrid: Narcea.
- Castro, V. (1990). Teoría y práctica de los medios audiovisuales. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Salas, R.S. (2005). Los medios de enseñanza en la educación en salud.: Universidad Católica Nordestana.
- Marqués, P. (2005). Los medios didácticos. Barcelona: Palabra.
- Bravo, C. (2002). El video: un medio latinoamericano.
- Ardanza, P. (1992). El video didáctico en ciencias médicas. La Habana.
- Pash G. (2006). Usos del video digital en la educación universitaria. Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.
- Wellbery C, Gooch R. (2006). Multimedia medical humanities currículo. Georgetown University.

- Rodríguez, O; Mendoza, T; García, I; Quesada, O; Ojeda, A. (2006). El video didáctico en la enseñanza. Mediceuro.
- Salinas J. (1994). Interacción, medios interactivos y vídeo interactivo. Revista de Educación a Distancia.
- Fandos, M. (2006). Los medios y recursos en la formación.
- Talízina N. (1998). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Hernandez, F.M. (1999). Historia de la Edad Moderna. Madrid: Pelicano.
- Copleston, F. (1989). Historia de la Filosofía. Barcelona: Areil.S.A.
- Guevara, A. (1999). Historia de tercer grado. Lima: Labrusa.
- Fernandez, A. (2000). Historia Universal. Barcelona: Vicens Vives.
- Yarza, I. (1987). Historia de la Filosofía. Pamplona: Eunsal.
- Llano, A. (2000). Teoría del Conocimiento. Navarra: Eunsal.
- Chico, P. (2009). Teorías del Aprendizaje. Lima: Bruño.
- Rodríguez, A. (2001). Ética General. Pamplona: Eunsal.
- Derisi, O. (1979). Max Scheler, Ética Material de los valores. Madrid: Magisterio español. S.A.
- GER. (1971). Diccionario Gran Enciclopedia Rialp. Madrid: Rialp. S.A.
- Mir, J.M. (1995). Diccionario Latino-Español. Barcelona: Litografiaroses. S.A.
- Bochenski, J.M. (1970). Introducción al pensamiento filosófico. Barcelona: Herder.
- Goñi, C. (2003). ¿Qué es la filosofía? Madrid: palabra.
- Aguilo, A. (1999). *La Tolerancia*. Mexico: MiNos.
- Alcala, A. J. (1998). *Educación para el trabajo*. México: Minos.
- Atlas Universal de Filosofía. Manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. (s.f.). España: OCEANO.
- Ayala Fuentes, M. (2008). *Relativismo y Dogmatismo. Causas y Consecuencias*. Guadalajara.
- Ayala-Fuentes, M. (2008). *Relativismo y Dogmatismo. Causas y Consecuencias*. Guadalajara.
- Bonilla, G. F. (2011). *USO ADECUADO DE ESTRATEGIAS*. Investigación Educativa. Vol. 15 N.º 27, 182-187.
- Bru, M. M. (02 de Noviembre de 1997). El vestido del cristiano. *Alfa y Omega*, 25.
- BRUGGER, W. (1995). *Diccionario Filosófico*. Barcelona: Herder.

- Cadahia, J. (1975). *La Familia*. Madrid: Palabra.
- Cano, J. E. (2008). *Ampliación de un programa de desarrollo de valores y su contribución a la práctica de valores de responsabilidad y honestidad en los estudiantes de 4º año de Educación Secundaria de la I.E. Victor Andres Belaunde De Chimbote*. Chimbo.
- Cárdenas, J. M. (2011). *El método de la discusión controversial en el aprendizaje de la asignatura de Lenguaje en los estudiantes del II Semestre de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Joaquín Retegui Medina, Nauta-2009*. IQUITOS.
- Casanova, M. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Muralla, S.A.
- Chavarria, M. (2004). *Educación en un mundo globalizado*. Mexico: Trillas.
- Chavez, A. L. (2001). *Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigostky*. Costa Rica: Redalyc.
- Chipana, R. (s.f.). *Ética y Moral Profesional*. Obtenido de Monografias.com.
- Corominas, F. (2002). *Educación Hoy*. Minos.
- Daum, P. J. (2001). ¿Cómo vivir la castidad?
- DERISI, O. N. (1979). *Max Scheler: Ética material de los valores*. España: Magisterio Español.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. España: MORATA.
- DUEÑAS, F. (2000). *www.monografias.com*. Obtenido de *www.monografias.com*.
- Durant, W. (08 de Abril de 2014). *blogspot.com*. Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de *blogspot.com*: <http://bernal0605.blogspot.com/2014/04/teoria-de-pedagogia.html>
- ESPER, M. (2008). *Cómo educar en valores éticos*. Trillas.
- Espinosa, G. (2002). Trabajo en equipos dentro del aula. *Bolitin N° 23, UMC*, 12.
- ESPINOZA, G. (2010). *Monografias.com*.
- FABRI, D. S. (1991). *Juventud y crisis de valores morales*. Sao Paulo.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. Mexico.
- Flecha, J. R. (1999). *Teología Moral fundamental*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- FORQUIN, J.-C. (2000). *O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Sao Paulo.
- FREIRE, ACOSTA. (2010). Manifestaciones del valor de justicia en los sistemas subjetivos de valores de los jóvenes universitarios. Experiencias formativas y evolución. Recuperado el 10 de Julio de 2010
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico: Siglo XXI.

- Frisancho, S. (2001). *Educacion y Desarrollo Moral, Ministerio de Educacion Peruana*. Lima.
- Garcia, F. (2007). *Etica e Internet*. Alcalá: RIALP.
- Garza, J. (1998). *Valores en la mira. Memoria del primer encuentro de valores y educacion*. Guadalajara.
- Germain Grisez, Russell Shaw. (2000). *Ser Persona* (Tercera ed.). Madrid: Rialp.
- Germain GRISEZ, Russell SHAW. (2000). *Ser Persona* (tercero ed.). Madrid: Rialp.
- Glasser, W. (1992). *Teoría de la elección: una nueva psicología de la libertad personal*. Ohio: Paidós.
- GRASS, J. (2005). *La educacion en valores y virtudes en la escuela. Teoría y práctica*. Mexico: Trillas.
- Guitton, J. (2002). *Sabiduria cotidiana, conversaciones con jean-jacques*. Argentina: Sudamericana.
- Guitton, J. (2002). *Sabiduria cotidiana, conversaciones con jean-jacques*. Argentina: Sudamericana.
- Hernandez, C. (2012). La Epistemologia de la Educacion y la practica docente. *Carmelita*, 04.
- Hernandez, R. (2004). *Apuntes de Ética*. issa.
- HERNANDEZ, R. (2004). *Apuntes de Ética*. España.
- IBAÑEZ, S. (2009). *Artículos. Notas de prensa*.
- Iraburu, J. M. (2000). *Elogio del Pudor*. Pamplona: Fundacion GRATIS DATA.
- J. D. Lopera Echavarría, C. A. Ramírez Gómez, M. U. Z. Aristizábal, J. Ortiz . (2010). EL MÉTODO ANALÍTICO COMO MÉTODO NATURAL. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27.
- J. L. Zunni, E. Rebollada. (14 de Diciembre de 2013). www.een.edu. Recuperado el 10 de Mayo de 2015, de www.een.edu: <http://www.een.edu/blog/la-importancia-de-la-interaccion-social-en-el-aprendizaje-i.html>
- LLANO, A. (2002). *"La Universidad ante lo nuevo. Leccion inaugural del curso académico 2002-03 en la Universidad de Navarra*. Obtenido de www.interrogantes.net.
- López, A. (2003). *El secreto de una vida lograda*. Palabra.
- M. Irigoin, F. Vargas. (2001). *Manual de conceptos, métodos y aplicaciones zen el Sector Salud, OPS-OSM*.
- Marco de Carlos, M. A. (2001). *FUNDAMENTOS DE ANTROPOLOGÍA*. Pamplona: Eunsa.

- Martin, E., Mauri T., Miras, M y otros. (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Coleccion biblioteca de aula 2° Edicion.
- Melendez, Z. (2003). *Aprendizaje y cognicion*. San Jose: EUNED.
- MINEDU. (2009). *Diseñor Curricular Nacional*. Lima.
- MINEDU. (2014). *ORIENTACIONES GENRALES PARA LA PLANIFICACION CURRICULAR*.
- Ministerio de Educacion. (2009). *Diseño curricular Nacional de educacion basica regular*. Lima.
- Monterola, C. (1992). *Constructivismo y las Enseñanzas de las Ciencias*. Quito: Saber al Dia, 1(1), 2-3.
- Moreira, M. (1993). *A Teoría da Aprendizagem Significativa de David Ausubel*. Sao Paulo.
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodriguez. M.L. (org). (1997). El Aprendizaje significativo. *Actas del Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, (págs. 19-44). Burgod.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Kansas: Alianza.
- Núñez, J. C. (2009). MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pág. 67). Braga: ISBN.
- Orosco, P. L. (2010). *Formación de las virtudes humanas y sociales*. Lima: Paulinas.
- Paglia, C. (1990). *Sexual Personae: Art Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. New York: Vintage Books.
- PERA, M. (02 de Mayo de 2005). Entrevista sobre SENZARADICI.Publicado en ABC. (J. M. PRADA, Entrevistador)
- Pla, E. P. (2013). La experiencia del pudor y la educación al amor. *HOMBRE Y MUJER LOS CREÓ*, Nº 19.
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y Escuela*. Madrid: Diada.
- PORTALES, M. (2008). Un programa de accion para mejorar el valor de responsabilidad en niños de Educacion Primaria con la participacion de los padres d familia y profesores. *Tesis Doctoral*. Nuevo Chimbote.
- Reale Giovanni, Dario Antiseri. (1992). *Historia del Pensamiento Filosofico y Científico*. Barcelona: Herder.
- Ricardo YEPES, Javier ARANGUREN. (2003). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: EUNSA.
- Ricardo Yepes, Javier Aranguren. (2003). *Fundametos de Antropologia. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.
- Rodriguez, A. (1984). *Ética*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- Rojas, E. (2000). *El hombre Light: una vida sin valor*. Argentina: Planeta.
- Rojas, E. (10 de 07 de 2003). *www.aciprensa.com*. Recuperado el 25 de Mayo de 2015, de *www.aciprensa.com*: <https://www.aciprensa.com/Familia/edusex>
- Rojas, G. (1988). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Mexico: Paidós.
- Rosler, R. (s.f.). *www.asociacioneducar.com*. Obtenido de *www.asociacioneducar.com*: <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/monografia-neurociencias-lorena.arakelian.pdf>
- Royers, C. (2001). *El proceso de convertirse en persona*. Mexico: Pados.
- RUIZ-ENRÍQUEZ, C. (2001). *¿EDUCAR EN VALORES O EN VIRTUDES?* Pamplona.
- Santamaria, M. G. (1996). *Saber Amar con el cuerpo*. Madrid: Palabra.
- SANTIAGO, G. (2007). *El Desafío de los Valores: una propuesta desde la filosofía con niños*. Argentina: Novedades Educativas.
- Shalit, W. (2012). *Retorno al Pudor*. Madrid: Rialp.
- SUAREZ, R. (2002). *La Educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje. Teorias educativas*. Trillas.
- Ticona, A. (2010). *Estrategias de Aprendizaje*. Arequipa: EDIMAG.
- Van, N. (2001). *Amor sin secretos*. Buenos Aires: Editora Sudamericana.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Xose M. Cid, Maria Dolores DAPIA, Pilar HERAS, Montserrat PAYA. (2001). *Valores Transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis Educación.

ANEXOS

SESIÓN DE APRENDIZAJE

“La Revolución Francesa”

I. DATOS INFORMATIVOS.

1.	Institución Educativa	: Los Chankas.
2.	UGEL	: Andahuaylas.
3.	ÁREA	: Historia, geografía y economía.
4.	CICLO	: Sexto.
5.	GRADO	: Tercero. SECCIÓN: U
6.	TURNO	: Mañana.
7.	HORAS SEMANALES	: 3 horas
8.	DURACION DE CLASE	: 80 Minutos
9.	DOCENTE RESPONSABLE	: Oliver De La Torre Simón.

II.- TEMA TRANSVERSAL:

“Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía”

III.- CARTEL DE CONTENIDOS, CAPACIDADES Y ACTITUDES

CAPACIDADES	INDICADORES	ACTITUDES
Reconoce las causas, etapas de la Revolución Francesa	Explica las causas, etapas de la Revolución Francesa.	Responsabilidad - Esfuerzo - Puntualidad - Solidaridad - Colaboración

IV.- APRENDIZAJES ESPERADOS

Manejo de información.

- Selecciona y organiza información relevante sobre, las causas, etapas y consecuencias de la Revolución Francesa

Comprensión Espacio – Temporal.

- Analiza las causas de y consecuencias de la Revolución Francesa.
- Describe las etapas de la revolución francesa con sus respectivas acciones

Juicio Crítico.

- Argumenta puntos de vista sobre la trascendencia de la Revolución Francesa.

V.- MOMENTOS O EVENTOS DE LAPRENDIZAJE

TIEMPO	ACTIVIDADES/ ESTRATEGIAS	RECURSOS
20 min. INICIO	<p>Motivación</p> <p>El profesor saluda cordialmente a sus estudiantes y da inicio a la sesión de aprendizaje.</p> <p>El profesor hace una exposición del avance tecnológico, los cambios que se han dado en el mundo: el transporte, la comunicación, en los modales, en los vestidos, etc.</p> <p>Para ello les pide que observen un video, preparado por el docente sobre las causas y valores de la revolución francesa ,para posteriormente contestar a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué clases sociales pudiste identificar en el video?</p> <p>¿Por qué los franceses se revelaron?</p> <p>¿Qué crees que buscaban los franceses al revelarse?</p> <p>¿Qué es una revolución?</p> <p>¿Qué valores ves en la gente de aquel entonces?</p> <p>¿se habla de igualdad, justicia, fraternidad?</p> <p>Los estudiantes anotaran sus respuestas en los papelotes entregados por el profesor.</p>	<p>Computadora</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p>
40 min DESARROLLO	<p>Los estudiantes realizan la lectura: “La revolución francesa”, que A continuación seleccionan información importante sobre las causas , etapas y consecuencias de la revolución francesa, que lo escribirán en sus cuaderno mediante un esquema.</p> <p>Posteriormente se agruparan en equipos de 4 alumnos para realizar una línea del tiempo sobre las etapas de la revolución francesa que tendrán que exponer a la plenaria.</p> <p>Luego de la exposición de los alumnos, el profesor consolida el tema y aclara los puntos débiles, y los aportes de la revolución francesa.</p>	
20 min CIERRE	<p>Los estudiantes resuelven junto con los docentes las incógnitas sobre el tema.</p> <p>Se les indica investigar sobre la vida ,acciones, obras y muerte de Napoleón Bonaparte</p>	

VI.- ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de Información - Comprensión Espacio-Temporal - Juicio Crítico. <p>Valores /Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad -Solidaridad 	<p>Explica y expone las causas, etapas de la Revolución francesa por medio de un organizador visual.</p> <p>Argumenta puntos de vista sobre la trascendencia de la Revolución Francesa de forma oral.</p>	<p>Fichas de evolución.</p> <p>Participación Oral</p> <p>Dialogo</p> <p>Exposición</p> <p>Fichas de observación.</p> <p>Ficha de autoevaluación</p>

.....
Director y/o coordinador

.....
Prof. Oliver De La Torre Simón

RESUMEN DEL TEMA

REVOLUCIÓN FRANCESA

Concepto:

Es el violento conflicto que estalló en París en 1789 por el cual la burguesía y el pueblo francés exigieron el fin de los privilegios de la nobleza y el clero. Fue una lucha contra el llamado “Antiguo Régimen”; es decir, contra la Monarquía Absolutista y el régimen feudal.

Causas:

Sus principales causas fueron:

- Las grandes diferencias entre los derechos de la nobleza y el pueblo.
- Los excesivos privilegios y riquezas del alto clero.
- El derroche y la incapacidad de la familia real y la corte.
- Las ansias de la burguesía de participar en el gobierno.
- La difusión de las ideas liberales de los filósofos ilustrados.
- La furia de los pobres por el hambre y las injusticias.

Hechos principales:

Los Estados Generales

Se llama así a la asamblea que convocó el rey Luis XVI y su ministro Necker para informar a los tres estamentos (Nobleza o Primer Estado, clero o Segundo Estado y pueblo Tercer Estado) sobre la grave crisis económica del país y aprobar medidas que la solucionen. Pero los diputados del Tercer Estado exigieron que primero se apruebe el “voto por cabeza”, mientras que la nobleza y el clero se aferraron al “voto por estamento”. Entonces los miembros del Tercer Estado se autoproclamaron Asamblea Nacional.

La Asamblea Nacional

El Tercer Estado recibió el apoyo de una parte del clero y de la nobleza. Su primera medida fue proclamar la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” (26-8-1789) y luego hicieron el “Juramento del Juego de la Pelota”, donde se comprometieron a no separarse hasta darle una Constitución a Francia.

La Asamblea Nacional Constituyente

El Rey destituye a Necker y esto provocó la ira del pueblo que salió a protestar a las calles. Una multitud asaltó y destruyó la Fortaleza de la Bastilla (14-7-1789), viejo símbolo del poder absolutista francés. La rebelión se extendió al campo. La Asamblea abolió los privilegios de la nobleza y el clero. Se confiscaron los bienes de la Iglesia. El Rey y su familia intentaron escapar de Francia, pero fueron capturados en Varennes. El 3 de septiembre de 1791 se aprobó la primera Constitución de Francia. Aquí se instauraba la Monarquía Constitucional y se mantenía a Luis XVI como rey de Francia.

La Asamblea Legislativa

Se reunió el 1 de octubre de 1791. Predominaron los “girondinos”, que representaban a la gran burguesía. Fueron muy activos los “jacobinos”, portavoces de la pequeña burguesía y el pueblo llano. En este grupo destacó el abogado Maximiliano Robespierre.

A mediados de 1792 Prusia y Austria invadieron Francia, pero fueron derrotados en la batalla de Valmy (20-9-1792). Poco después la Asamblea abolió la monarquía e implantó la República. El gobierno pasó a manos de la Convención Nacional.



La Convención

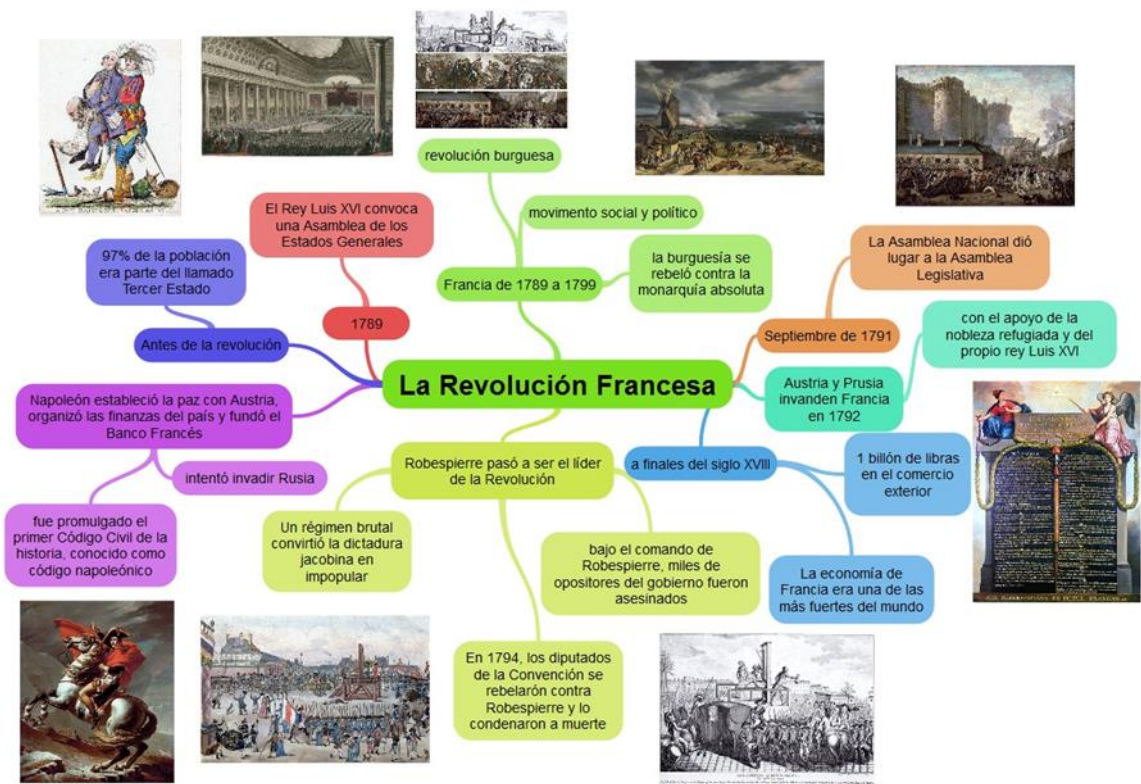
Concentró los poderes Ejecutivo y Legislativo. Al comienzo lo controlaron los girondinos o moderados; pero fueron desplazados por los jacobinos o radicales. El 5 de setiembre de 1793 se implantó un “Régimen de Terror”, encabezado por Robespierre, por el cual miles de “enemigos de la revolución” fueron ejecutados. Esto terminó cuando los girondinos lo arrestaron y ejecutaron en el llamado “Golpe de 9 de Termidor” (27-7-1794).

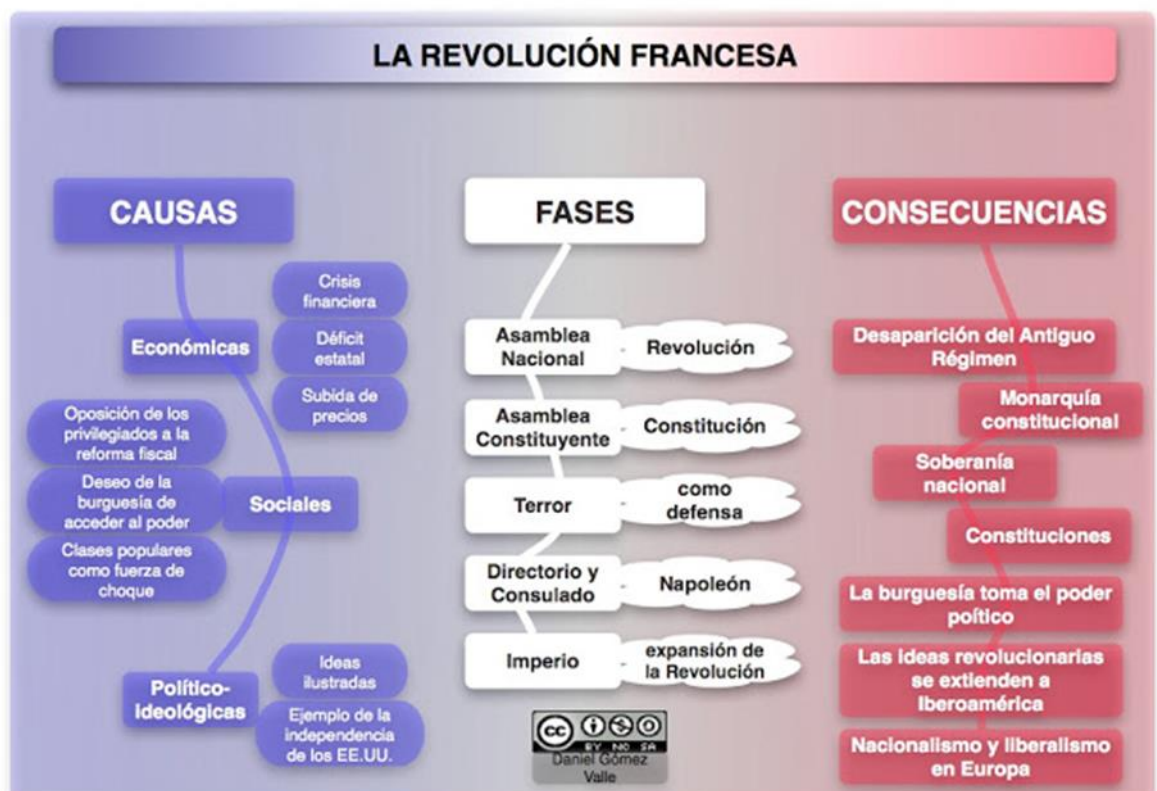
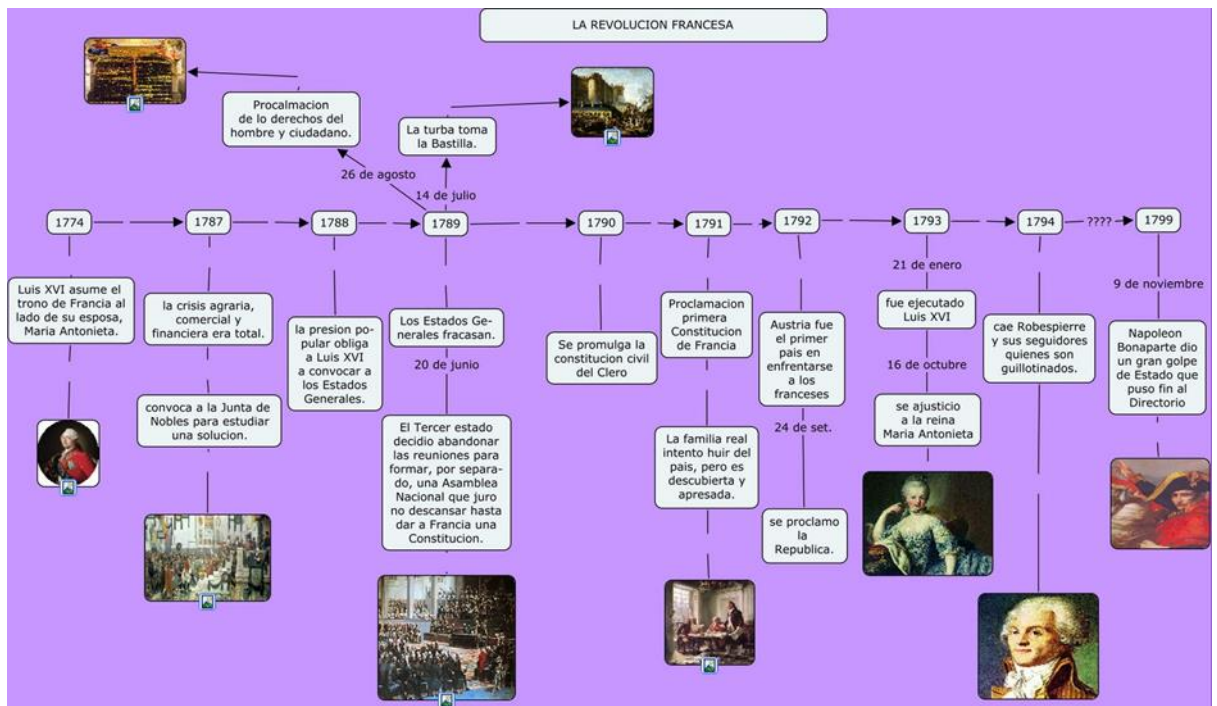
El Directorio

Fue un gobierno republicano integrado por 5 directores elegido por un “Consejo de Ancianos”. Se persiguió y ejecutó a muchos jacobinos que habían apoyado a Robespierre. El régimen fue atacado por monarquistas y radicales que provocaban desgobierno, por lo que el general Napoleón Bonaparte regresó de su campaña en Egipto y dio el “Golpe de 18 de Brumario” (9-11-1799), obligando al Consejo de Ancianos a nombrar a 3 Cónsules: Sieyes, Ducós y Napoleón.

El Consulado

Fue controlado por Napoleón Bonaparte en su calidad de “Primer Cónsul”. Napoleón, con el apoyo del ejército y la gran burguesía, restableció el orden público y alivió la economía, asumiendo el papel de “Salvador de la Patria”. Esto condujo a que el Senado lo nombre “Emperador de los franceses” el 24 de mayo de 1804. Con esto murió la “Primera República” y nació el “Primer Imperio” o “Imperio Napoleónico”.





CUESTIONARIO

La siguiente encuesta busca recabar información sobre la Revolución Francesa, se ruega responder con veracidad a las siguientes premisas

Manejo de información

- 1. Los antecedentes de la revolución Francesa fueron: (05 ptos)**
 - a) Injusticias**
 - b) Desigualdades**
 - c) Los privilegios**
 - d) a,b y c**

- 2. Las causas de la revolución francesa fueron: (05 ptos)**
 - a) Político, económico, social, teleológico.**
 - b) Solo económico y social.**
 - c) Fueron de tipo social y político.**
 - d) Fueron raciales.**

- 3. Identifica y relacione las consecuencias de la Revolución Francesa (10ptos)**

a) Políticas	Establecimiento de libertades.
b) Económicas	Abolición de la monarquía absoluta.
c) Sociales	Abolición de privilegios, servidumbres y derechos feudales.
d) Culturales	Redistribución de la riqueza

Comprensión Espacio - Temporal

- 4. ¿En qué continente se ubica Francia? (05 ptos)**
 - a) América**
 - b) Europa**
 - c) África**
 - d) Oceanía**

- 5. ¿A qué año corresponde la revolución francesa? (05 ptos)**
 - a) 1990**
 - b) 1798**
 - c) 1789**
 - d) 1780**

- 6. ¿En qué lugar se desarrolló la toma de la Bastilla?(05 ptos)**
 - a) Berlín.**
 - b) Madrid.**
 - c) París.**
 - d) Pekín.**

7. ¿Qué acontecimiento mundial influyo en los ideales de la Revolución Francesa? (05 ptos)

- a) La primera revolución industrial
- b) La invasión árabe.
- c) La independencia de las trece colonias.
- d) El cristianismo y la reforma.

Juicio Crítico

8. ¿Cuáles fueron los ideales de la Revolución Francesa?(07 ptos)

- a) Igualdad, libertad y respeto.
- b) Libertad, verdad, igualdad.
- c) Verdad, respeto, libertad.
- d) Libertad, fraternidad e igualdad.

9. Qué pensamiento influyo en la Revolución Francesa? (07 ptos)

- a) El racionalismo.
- b) El platonismo.
- c) La ilustración.
- d) El empirismo.

10. ¿Cuál fue la trascendencia social de la Revolución Francesa en Hispanoamérica? (06 ptos).

- a) La creación de nuevos grupos políticos.
- b) Lucha por la igualdad, libertad y justicia.
- c) En la creación de la nuevas colonias.
- d) En la liberación de los esclavos.